

Educar, Investigar e Formar Novos Saberes

Idália Sá-Chaves (coordenação)



universidade de aveiro
theoria poesis praxis

Educar, Investigar e Formar Novos Saberes

Idália Sá-Chaves (coordenação)



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Título

Educar, investigar e formar: novos saberes

Coordenação

Idália Sá-Chaves

Autores

Ana Almeida da Silva
Ana Maria Aragão
Bartolomeu Paiva
Carlota Fernandes Tomaz
Celeste Maria Machado
Elaine Sampaio Araujo
Guilherme Toledo Prado
Idália Sá-Chaves
Laureano da Silveira
Maria Angelina Sanches
Nair Rios Azevedo
Olga Maria Madanelo

Design e serviços de pré-impressão

Serviços de Comunicação, Imagem e Relações Públicas
Universidade de Aveiro

Impressão

ARTIPOL – Artes Tipográficas, Lda

Editora

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1ª edição – outubro 2014

Tiragem

300 exemplares

ISBN

978-972-789-426-0

Depósito legal

382138/14

Catálogo recomendada

Educar, investigar e formar: novos saberes / coord. Idália Sá-Chaves ; Ana Almeida da Silva...[et al.]. - Aveiro : UA Editora, 2014. - 301 p.
ISBN 978-972-789-426-0 (brochado)

Desenvolvimento humano // Formação de professores // Supervisão da formação //
Competências pedagógicas // Investigação educativa

CDU 371.13

À memória de Laureano da Silveira

Agradecimentos

Este livro retoma, para a recontar, a história de uma ideia – *a crença no poder da educação como fator inalienável e determinante no progresso e no desenvolvimento da condição humana* – que, num processo investigativo, se multiplicou através de sucessivos desdobramentos, desmultiplicações e espelhamentos, emergindo desse exercício ampliada e revigorada nas suas premissas e hipóteses. Ou seja, pronta a dar-se ao mundo, numa obra de escrita múltiplice e aberta ao leitor nas suas também múltiplas possibilidades de partilha, de interpretação e de leitura.

Gostaríamos, então, de testemunhar a nossa gratidão a todas as pessoas e entidades que, de distintos modos, apoiaram este desígnio de investigação, desenvolvimento e divulgação, possibilitando esta publicação e, assim, tornando tangível a ideia nas palavras que escolhemos para dizê-la.

Na qualidade de coordenadora, agradeço, pois

Aos colegas investigadores e co-autores – Ana Almeida da Silva, Ana Maria Aragão, Bartolomeu Paiva, Carlota Fernandes Tomaz, Celeste Maria Machado, Elaine Sampaio Araujo, Guilherme Toledo Prado, Maria Angelina Sanches, Nair Rios Azevedo e Olga Maria Madanelo, inventores dos desvios criativos através dos quais a ideia inicial se reinventou e expandiu numa espiral de reflexão e de desenvolvimento que, até ao momento e felizmente, não sabemos como parar.

Permito-me destacar neste conjunto a grata emoção que o contributo de Laureano da Silveira suscita, na condição póstuma da sua ausência definitiva e no seu legado de um saber que não cede à inexorabilidade da finitude humana. Destaco também os especiais e valiosos contributos dos colegas Bartolomeu Paiva e Celeste Machado na pré-preparação do texto final.

Aos colegas co-orientadores de alguns dos estudos Professores – Doutora Isabel Martins, Doutor Rui Vieira e Doutor Oscar Brenifier – pela enriquecedora e inestimável experiência de supervisão científica partilhada traduzida na ampliação, diversificação e aprofundamento de perspetivas, saberes e expectativas.

Juntos, agradecemos

- Ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), ao Departamento de Educação e à UA Editora – Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia e aos Serviços de Comunicação, Imagem e Relações Públicas – da Universidade de Aveiro pelo incentivo e por todas as formas de apoio que tornaram possível esta publicação e edição.
- À Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) – Portugal e à CAPES – Brasil, pelo financiamento disponibilizado a alguns dos investigadores e respectivos projetos desenvolvidos na Rede de cooperação científica e aqui descritos, capítulo a capítulo, na sua especificidade e singularidade contextual.
- Aos Colegas Formadores, Professores, Educadores, Diretores de Escola, de Turma e de Agrupamento que foram interlocutores essenciais nos processos investigativos desenvolvidos e cujo saber constituiu um valioso contraponto para a reflexão e para os questionamentos para os quais os desafiámos, tornando-se desse modo co-autores dos conteúdos emergentes.
- Aos Pais e Encarregados de Educação, Autarcas, Associações e outros membros das comunidades educativas, formais e não formais, também eles empenhadamente participativos e mutuamente comprometidos na configuração de representações e abordagens globalizantes e integradoras da acção educativa e investigativa.
- Aos Alunos das instituições do Ensino Superior, futuros professores, e aos seus supervisores institucionais e cooperantes, que aceitaram o desafio de, connosco, pensarem o futuro das suas/nossas vidas num encontro de gerações que celebra o tempo e a formação conjunta.
- Aos Alunos das escolas e das turmas envolvidas nos estudos subjacentes aos projetos de investigação da Rede que, nos diferentes e múltiplos níveis de escolaridade por ela abrangidos, nos marcaram de juventude e de esperança e, em si mesmos, nos permitiram vislumbrar e viver o futuro.

Idália Sá-Chaves

Nota de abertura

Na qualidade de coordenadora do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (Portugal), apraz-nos reafirmar a importância da investigação científica como fator preponderante e inalienável no desenvolvimento humano. Relevamos em particular os estudos que procuram aprofundar o papel da educação, da escola e dos professores, em colaboração concertada com outros agentes educativos, na promoção da qualidade das aprendizagens que subentendem o sucesso dos educandos, como alunos e como pessoas, no quadro das comunidades e das culturas que lhes definem as identidades e os percursos formativos. Nesse contexto de construção de conhecimento e na procura de um referencial de vanguarda relativo ao perfil de cidadania de todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória, destacamos o importante contributo desta obra, cujo título *-Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes* – deixa antever uma perspetiva investigativa na qual se cruzam as questões centrais dos processos de desenvolvimento humano quer na evolução concetual que continuamente se refaz, quer nas suas múltiplas dimensões de incidência pessoal, institucional e social. Pela relevância das questões de pesquisa, específicas e transversais, dos estudos que a integram, esta obra responde cabalmente ao desafio lançado ao CIDTFF pela equipa de avaliadores internacionais, que em 2003, alertava para a necessidade de ampliarmos os quadros teóricos de referência e, coerentemente, a abrangência e modelização epistemológica dos estudos e dos projetos de investigação. Trata-se de um desafio que mantém toda a sua atualidade e ao qual o estudo desenvolvido através da rede de investigação *Novos saberes básicos de todos os Cidadãos, novas competências dos Professores*, que esta obra relata e reflete detalhadamente, responde de uma forma exemplar com particular ênfase nas áreas da Formação, da Supervisão e do Desenvolvimento Curricular. Refira-se, ainda, que a mesma se insere nos objetivos atuais do CIDTFF, contribuindo para não deixar inacabado o estudo internacional “Novos Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI”,

coordenado por António Cachapuz, membro do CIDTFF, realizado a convite do Conselho Nacional de Educação com financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian e publicado em 2004. Da equipa que desenvolveu este estudo fez também parte Idália Sá-Chaves, a quem dirigimos as palavras que se seguem.

Idália Sá-Chaves foi a grande mentora desta obra. Foi dela que, em 2005, nasceu a ideia do desenvolvimento do projeto de investigação em rede de cooperação científica, já referida, que integrou estudos e investigadores nacionais e internacionais a trabalhar na formação de professores desde a educação pré-escolar ao ensino superior. Idália Sá-Chaves assumiu sempre nesta rede a dupla função de coordenadora e de orientadora científica de todos eles.

Com uma forte liderança científica e humanista, esta é, portanto, uma obra coletiva que integra estudos de dez autores portugueses e brasileiros e que conta, também, com o contributo póstumo de Laureano Silveira, a quem é dedicada, e que recordamos com muita saudade e estima. Dos onze estudos apresentados, quatro situam-se na formação inicial e sete na formação contínua, terminando com uma leitura transversal dos estudos da autoria de Idália Sá-Chaves. Nesta, se abre uma visão prospetiva de tendências transformadoras cujos princípios desafiam os paradigmas de investigação e de formação de cariz tecnicista e centrados numa perspetiva individualista, materialista e fixada no presente. Em contraponto, disponibiliza forte evidência quanto à importância de repensar, no quadro das concepções e das práticas, e nos diferentes ciclos de escolaridade, as finalidades últimas da ação educativa num quadro de *novos saberes* que requalificam o fazer investigativo, formativo e pedagógico. Deles, se destacam a valorização e a centralidade da pessoa e da sua singularidade e a importância das culturas reflexivas e de colaboração intencional e solidária como fundamento inalienável de uma humanidade mais profundamente humana. Ou seja, de uma sociedade, de uma educação e de uma escola que tomam como função prioritária a cidadania e o saber ser e que, na sua emergência, contemplam a possibilidade de envolvimento, de compromisso, de intercompreensão, de esperança e, desejavelmente, de paz.

À Idália Sá-Chaves e a todos os autores do livro, o nosso agradecimento pelo conhecimento e pelos desafios.

A todos os leitores, desejamos que as apropriações críticas e contextualizadas da reflexão proposta possam também, em cada lugar e em cada tempo, constituir fator de inovação e de reinvenção de saberes que assim, e no futuro que adivinham, serão sempre novos.

Nilza Costa

Índice

- 12 Nota de apresentação**
Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes
Idália Sá-Chaves
- 27 PARTE 1**
Da formação inicial
- 28 Capítulo 1**
Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável
O papel da Escola no século XXI
Laureano da Silveira
- 51 Capítulo 2**
Supervisão curricular e cidadania
Novos desafios à formação de professores
Carlota Fernandes Tomaz
- 75 Capítulo 3**
Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores
Um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro
Ana Almeida da Silva
- 93 Capítulo 4**
Urbanidade e educação cultural
Estudo de caso em supervisão ecológica
Bartolomeu Paiva

- 114 **PARTE 2**
Da formação contínua
- 115 **Capítulo 5**
Educação de infância como tempo fundador
Repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada
Maria Angelina Sanches
- 136 **Capítulo 6**
Formação contínua de professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico
(Re)qualificação de competências
Olga Maria Madanelo
- 157 **Capítulo 7**
Educar (para) o pensar
Desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico – contributos da Filosofia para Crianças
Celeste Maria Machado
- 179 **Capítulo 8**
O uso do *portfolio* reflexivo na perspetiva histórico-cultural
Elaine Sampaio Araujo

- 197** **Capítulo 9**
Constituição da reflexividade docente
Indícios de desenvolvimento profissional coletivo
Ana Maria Aragão
- 214** **Capítulo 10**
Saberes e conhecimentos docentes
Indícios de desenvolvimento pessoal e profissional
em narrativas pedagógicas
Guilherme Toledo Prado
- 232** **Capítulo 11**
Da ação e da investigação
Condições bio-ecológicas de desenvolvimento em
organizações aprendentes
Nair Rios Azevedo
- 256** **PARTE 3**
Uma leitura transversal
- 257** **Capítulo 12**
**Novos saberes básicos de todos os cidadãos no
século XXI, novos desafios à formação de professores**
Renovar os saberes, transformar as práticas,
mudar o mundo
Idália Sá-Chaves
- 294** **Notas biográficas dos autores**

Nota de apresentação

Educar, Investigar e Formar.
Novos Saberes

Idália Sá-Chaves

“Não há possibilidade de construção da informação fora dos canais, das redes, dos servidores, dessa poética da fluidez, que torna todo o pensamento híbrido e cada texto um intertexto.”¹

Da origem e fundamentação

O presente livro pretende constituir um contributo para aprofundar o debate acerca das problemáticas educacionais, da formação e da investigação na sua procura constante de melhores soluções para os desafios que as sociedades contemporâneas colocam aos cidadãos, aos professores e à instituição escolar. Nesse sentido, reúne um conjunto de textos relativos ao projeto de investigação em rede de cooperação científica, “*Novos Saberes Básicos de todos os Cidadãos no século XXI, novos desafios à Formação de Professores*”, desenvolvido sob nossa coordenação, desde 2005, no âmbito do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)² da Universidade de Aveiro.

Com a sua publicação pretendemos não apenas refletir e dar visibilidade a alguns dos novos saberes que emergem da e na própria investigação sobre educação e formação, mas também compreender melhor e aprofundar esta *poética da fluidez*, à qual se refere Ramos do Ó, e que tão bem traduz as dinâmicas, de natureza interacional e fluida que ocorrem na própria funcionalidade das redes. Trata-se, uma vez mais, de ampliar os espaços de interlocução aos possíveis leitores a partir das narrativas múltiplas que, capítulo a capítulo, configuram uma experiência de construção pessoal e coletiva de conhecimento, ou seja, de formação e de investigação numa abordagem que, parafraseando Schön, sai fora dos modelos.

O projeto inclui onze estudos sobre formação de professores, sendo um de mestrado, seis de doutoramento e quatro de pós-doutoramento³ e ficou a dever-se

1 Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ó. J.R. (Orgs.) (2012). Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J.R. Ó. (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-China, MMXII.

2 No quadro dos objetivos do Laboratório UTIS – *Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão*.

3 Cada capítulo refere-se a cada um dos estudos desenvolvidos e cujos títulos correspondem às respetivas teses, constituindo, por isso e apenas, uma reflexão muito resumida do conhecimento que as informa e as singulariza.

à confluência de alguns fatores que, circunstancialmente, coincidiram num mesmo tempo, desencadeando e fundamentando a criação da rede de investigação e a opção por uma abordagem epistemológica de matriz complexa, crítica, reflexiva e contextualizada com implicações nas perspetivas e nas práticas de formação e de investigação científica desenvolvidas. Desses fatores, destacamos em primeiro lugar os contributos advindos da nossa participação no estudo de prospetiva de âmbito internacional “*Novos Saberes Básicos de todos os Cidadãos no século XXI*”⁴ que, a convite do Conselho Nacional de Educação e com a coordenação do Professor Doutor António Cachapuz, decorreu em 2003 e 2004, sem que tivesse sido possível usufruir do último ano previsto para a sua realização⁵ durante o qual se previa contextualizar, no nosso próprio país, o referencial emergente sobre os “novos saberes”, construído na primeira fase do estudo. Para além da identificação de um conjunto de *novos* saberes considerados fundamentais⁶ na estruturação das identidades e da cidadania, e reconhecidos externamente como referencial para os processos de desenvolvimento humano e para as implicações curriculares deles decorrentes, uma questão epistemológica, fulcral nesse processo investigativo, manteve-se como desafio e como linha de desenvolvimento relativamente ao estudo inicial. Questão, que nos coloca face à constatação de que todos esses novos saberes não correspondem a conteúdos específicos a acrescentar aos conteúdos curriculares vigentes e passíveis de serem ensinados e aprendidos por transmissão direta através da linguagem nas suas múltiplas variantes, mas sim a competências ou *saberes em ação*⁷ e, como tal, a exigir abordagens curriculares próprias e o aprofundamento das concepções de educação, aprendizagem, desenvolvimento e formação. O título “Educar, Investigar e Formar” procura, exatamente, focalizar os eixos temáticos que atravessam os estudos, relevando o papel central da investigação na procura do que há de novo quanto às finalidades da educação e quanto à discussão acerca da qualidade da formação pessoal, profissional e humana. Tal como o subtítulo sugere, trata-se de um projeto de natureza prospetiva a pretender identificar quais os novos saberes que, na linha da frente do debate epistemológico, marcam e fundamentam as tendências e apontam os rumos enquanto possibilidades em aberto.

Considerando a matriz complexa do seu desenho, do ponto de vista investigativo e face às características epistemológicas diferenciadas dos novos saberes considerados

4 Estudo realizado a convite do Conselho Nacional de Educação, financiado pela Fundação Gulbenkian, por uma equipa constituída pelos Professores Doutor António Francisco Cachapuz, da Universidade de Aveiro (que coordenou), Doutora Maria de Fátima Paixão, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e por mim própria (publicado em 2004).

5 A interrupção ficou a dever-se às mudanças governamentais então ocorridas.

6 Os saberes emergentes são referenciados no Relatório do CNE.

7 Perrenoud, P. (2000). *Construindo Competências. Nova Escola*. Brasil, pp. 19-31.

fundamentais para todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória, parecia importante procurar saber também, quais as competências que os professores deveriam deter para tornar este novo tipo de conhecimento aprendível pelos alunos⁸. Por isso, pareceu-nos fundamental recolher elementos junto destes profissionais nos respetivos contextos de trabalho, que ajudassem a aprofundar a compreensão acerca do seu perfil de competência e conhecimento profissional, fazendo-o a partir de uma questão que, apresentando-se aparentemente como um detalhe epistemológico, conduz, afinal, à discussão fulcral sobre as finalidades últimas da Educação, relativamente ao desenvolvimento integral de cada aluno enquanto pessoa percebida no quadro da sua inscrição social e cultural como cidadão através da sua relação comunicacional com o Outro.

Ou seja, ao nível da estruturação identitária e do perfil de cidadania traduzidos no *aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender* de forma crítica, constante e continuada no quadro dos direitos e dos deveres universais de todos os cidadãos. De forma complementar, era também importante estudar a opinião dos professores sobre a qualidade da sua formação inicial e contínua, no sentido de obter uma antevisão dos desafios que as mudanças epistemológicas sugeriam.

Um segundo fator importante na criação da rede teve a ver com a abertura da primeira edição do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática⁹ na Universidade de Aveiro, no âmbito do qual nos foi possível conciliar, organizar e gerir os projetos sob nossa supervisão científica¹⁰ no sentido de estabelecer estas questões como objeto de investigação comum, conceptualizar os estudos de forma integrada e acompanhar o seu desenvolvimento empírico em diferentes ciclos de ensino (da educação pré-escolar ao ensino superior), procurando, na variabilidade das condições contextuais, sociológicas, epistemológicas e pessoais, indicadores que permitissem conhecer as representações dos professores no terreno acerca das referidas questões. O facto de ter sido possível reunir no projeto professores investigadores destes diferentes níveis de escolaridade e com formação em áreas científicas muito distintas constituiu um fator considerado muito enriquecedor no que se refere à construção de uma inteligência coletiva e de uma epistemologia científica estruturadas nas epistemologias pessoais dos investigadores e no âmbito de um *ethos* com características, recursiva e concomitantemente, investigativas e formativas.

8 Referimo-nos à dimensão do Conhecimento profissional dos Professores que Lee Shulman cunhou com a designação de *Pedagogical Content Knowledge* (1986; 1987).

9 Na qualidade de responsável pela unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, transversal a todos os ramos de especialização do programa doutoral.

10 Alguns dos quais com importantes e valiosas coorientações num processo de ampliação da própria rede.

Do ponto de vista metodológico e procurando, de algum modo, participar no debate epistemológico acerca das novas perspectivas paradigmáticas¹¹ de formação e de investigação científica nas Ciências Sociais e Humanas, pretendeu-se com este projeto dar algum contributo à resposta institucional do CIDTFF¹² ao desafio então lançado pela Comissão de Avaliação Externa. Desafio, que apontava para as vantagens que adviriam da possível ampliação do âmbito de reflexão e conceptualização dos projetos de investigação do Centro, até então percebidos pelos avaliadores como delimitados nos seus objetos de estudo e que, não obstante a sua excelente qualidade, eram quase omissos relativamente à relação dos problemas didáticos, curriculares e pedagógicos em estudo com as grandes questões culturais e sociais da contemporaneidade. Por isso, e na mesma linha de ampliação dos quadros de referência, numa perspectiva de intensificação da visão divergente, crítica e criativa, decidimos pela investigação em rede, potenciando e valorizando nesse tipo de interação, a fluidez, a cooperação e as emergências entendidas como um *troisième inclu* (Le Moigne, 2005) de inestimável significado epistemológico.

Como último fator, fomos sensíveis ao incentivo do Conselho dos Laboratórios Associados, cujas perspectivas inovadoras iam no mesmo sentido de ampliação dos quadros de referência dos objetos de estudo, de diversificação da massa crítica e, também, da construção de redes pluridisciplinares. Foi nesta linha que apresentámos, pela primeira vez publicamente, esta proposta na reunião realizada pelo referido Conselho na Universidade de Aveiro¹³ com vista à divulgação deste projeto e desenvolvimento de iniciativas comprometidas com esta nova filosofia de investigação.

Um pouco mais tarde, e tendo sido convidada a orientar quatro projetos de pós-doutoramento¹⁴, e tendo os pós-doutorandos participado nos trabalhos e reuniões da rede, já em curso, tornou-se claro para todos que estes mesmos projetos cabiam nas problemáticas em estudo e nos objetivos de formação e de investigação da rede, pelo que dela deveriam fazer parte integrante. Além do mais, foi considerada muito relevante a sua mais-valia pelo alargamento de perspectivas que a internacionalização e a, ainda maior, diversificação de contextos de investigação poderiam trazer e, claro, pela valorização do corpo de investigadores cujos contributos, pelo seu nível de experiência e qualificação científica e académica se consideravam, nesta perspectiva, inestimáveis.

¹¹ Referimo-nos às perspectivas de compreensão sistémica subjacentes às teorias da Complexidade, *vide* Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

¹² *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* da Universidade de Aveiro.

¹³ I Encontro Nacional de Ciência e Tecnologia promovido pelo Conselho dos Laboratórios Associados (CLA), em outubro de 2004 na Universidade de Aveiro.

¹⁴ Três dos quais de reconhecidas Universidades brasileiras (UNICAMP e USP).

O facto de todos os estudos terem sido conceptualizados em conjunto de modo a ser possível estudar as mesmas questões em contextos e ciclos de ensino distintos, bem como de estarmos perante o aproveitamento das vantagens da cooperação para o aprofundamento científico e das relações interpessoais e epistémicas subjacentes à construção de conhecimento, e ainda, de todos terem sido desenvolvidos sob a mesma orientação conceptual e supervisão científica, constitui um *background* de referência e de procura de coerência que dá corpo e visibilidade a um novo paradigma científico, na linha do que a mais recente literatura refere quanto à importância de uma *visão expandida* na conceptualização da investigação, por contraponto aos modelos habituais de grande solidão e isolamento pessoal e científico.

Pelas suas características, os estudos desenvolvidos inscrevem-se conceptualmente no quadro dos objetivos do CIDTFF, particularmente no que se refere às áreas da Formação, da Supervisão e do Desenvolvimento Curricular em diferentes ciclos de ensino, e foram pensados como meios de estimulação e promoção de desenvolvimento humano em também diferentes níveis de intervenção pedagógica nas suas dimensões pessoal, profissional, institucional e social. A ligação a outras instituições de ensino superior politécnico e universitário¹⁵ permitiu uma configuração espacial e institucional da rede, facilitadora e promotora de mais elevados níveis de qualificação dos investigadores participantes e da emergência de dinâmicas de troca e de partilha interinstitucionais mutuamente enriquecedoras.

Neste quadro, as abordagens metodológicas desenvolvidas, que em cada capítulo se especificam na sua ligação aos contextos e nas particularidades das áreas científicas e nos ciclos de ensino selecionados, ensaiam uma visão da investigação também como processo de formação e de autoformação, intencionalizada e partilhada. Formação, essa, entendida como construção de conhecimento fundada numa matriz histórica e cultural que lhe dá sentido e que possibilita, no *efeito de espelho* que a fluidez da rede permite e estimula, a continuada e sempre inacabada reconfiguração das concepções, das visões de mundo e das representações que sobre elas se constroem e, ainda, dos modos de participação na aventura humana.

O livro trata, assim, de uma perspetiva de investigação em ciências sociais e humanas, cuja filosofia de matriz complexa, reflexiva e hermenêutica procura contribuir para a sua afirmação como campo de trabalho com especificidade própria, mas aberta aos contributos de outras áreas de conhecimento e a outras abordagens metodológicas sem perder, no entanto, a sua marca de humanidade

¹⁵ A rede integra a Universidade de Aveiro, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Porto), a Fundação LIGA-Lisboa, a Universidade de S. Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ambas do Brasil.

quanto aos objetivos, quanto aos meios e quanto aos seus impactos na realidade social de onde emergem. Ou seja, assumindo a sua responsabilidade transformadora das pessoas, das instituições e das sociedades no contexto da vivência democrática e sensível que se impõe, como se essa fosse a sua marca de água num processo de humanização da *praxis* educativa em todas as modalidades e níveis de intervenção em que possa ocorrer.

De algum modo, na história do conhecimento e no debate quanto aos seus modos de produção, este estudo vai em contracorrente, na tentativa de resistência à perda de humanidade que os movimentos dominantes de mercantilização, próprios das visões economicistas preponderantes, tendem a fazer alastrar, procurando uma outra consciência e outras formas mais solidárias de ser, de aprender, de pensar, de construir e de produzir conhecimento.

Da organização

O livro está organizado em três partes, incluindo doze capítulos que correspondem a cada um dos estudos desenvolvidos e a um capítulo final de nossa autoria, na qualidade de coordenadora da rede de investigação, condição facilitadora de uma leitura mais transversal aos mesmos, quanto aos desenvolvimentos conceptuais, aos objetivos e às metodologias desenvolvidas, tornadas, elas mesmas, no decorrer do projeto, um novo e emergente objeto de estudo.

As modalidades de formação inicial e de formação contínua, referenciadas aos contextos de pesquisa de cada estudo através dos professores envolvidos na sua dimensão empírica e cujas representações se pretendem conhecer, constituem os conceitos organizadores do livro. Fecham a obra referências aos autores, em notas curriculares muito breves, mas que, ainda assim, permitem ao leitor um conhecimento mais próximo dos percursos dos investigadores principais.

Assim, num corpo pré-textual, o livro contém os agradecimentos dos autores a todos aqueles que contribuíram para que se tornasse realidade, a dedicatória ao saudoso Colega Laureano da Silveira¹⁶, bem como uma nota de abertura da autoria da Professora Doutora Nilza Costa na sua qualidade de coordenadora do CIDTFF e esta mesma nota de apresentação, que elaborámos na qualidade de coordenadora responsável pela concepção, supervisão e desenvolvimento institucional e científico da rede.

A primeira parte inclui os estudos centrados na formação inicial e integra um texto da autoria de Laureano da Silveira cujo título, “*Desenvolvimento humano*

¹⁶ Pelo seu inesperado e funesto falecimento já na fase final de revisão da sua tese de Doutoramento.

e desenvolvimento sustentável. O papel da Escola no século XXI”, corresponde a um dos capítulos do enquadramento teórico da sua tese, desafortunadamente inacabada, e constitui um valioso contributo para a reflexão em curso neste projeto, nas suas procuras e nos seus desenvolvimentos. Destacamos neste trabalho as linhas inovadoras do seu pensamento que, retomando o conceito de sustentabilidade dos seus campos mais tradicionais da ecologia ambiental, o reconfigura como ecologia social, levando-nos a pensá-lo também no quadro do desenvolvimento de relações humanas, pessoais e pedagógicas solidárias e fraternas, como condição indutora de climas duradouros e sustentáveis de intercompreensão, de entendimento e de paz. Com particular incidência nos cenários de supervisão da formação e nas práticas curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico, trata-se afinal de uma proposta centrada nos processos de humanização da Escola e das relações através das quais ela se realiza e se legitima socialmente. Reiteramos, assim, a nossa homenagem e objetivamos neste capítulo a presença indelével do seu pensamento.

No segundo capítulo, o texto “*Supervisão curricular e cidadania. Novos desafios à formação de professores*” da autoria de Carlota Fernandes Tomaz, corresponde ao primeiro estudo de doutoramento concluído no âmbito da rede. Contando com a inestimável coorientação da Professora Doutora Isabel Martins, e tendo como contexto empírico a formação inicial de professores na Universidade de Aveiro, constitui um marco basilar nos estudos sobre cidadania, sobre a formação reflexiva de professores e sobre a supervisão dessa mesma formação, acentuando a importância da reflexão ética e do pensamento crítico nos processos de tomada de decisão na ação educativa e no desenvolvimento da cidadania responsável. Procurando aprofundar o conhecimento acerca da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente quanto aos modelos de supervisão dessa mesma formação, este estudo foi desenhado e conduzido numa perspetiva de investigação com vista à produção de conhecimento a ser reinvestido nas práticas e no processo de reflexão interna, visando a melhoria continuada e persistente da sua qualidade e da oferta formativa da instituição.

Na mesma linha, e também numa perspetiva de procura continuada de melhoria da qualidade da formação de professores na Universidade de Aveiro através da investigação, se inscreve o terceiro capítulo da autoria da jovem investigadora Ana Almeida da Silva, “*Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores. Um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro*”. Conhecedora dos meandros formativos, pela sua formação inicial recentemente ocorrida nesse mesmo contexto, a autora inquiriu a totalidade dos professores licenciados deste nível de escolaridade formados até esse momento nesta instituição, bem como os supervisores das suas práticas pedagógicas ao longo do curso, o que permitiu

identificar nas suas representações os pontos fortes e algumas das fragilidades, bem como uma filosofia de formação de matriz crítico-reflexiva e ecológica que procura responder à singularidade de cada circunstância de forma ajustada, coerente e não estandardizada. Complementarmente aos sucessivos exercícios de avaliação externa desta formação, este olhar por dentro dos processos formativos, constitui em si mesmo a concretização dessa filosofia, promovendo a prática sistemática da autorreflexão como fator de consciencialização e condição inalienável de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional continuados e sustentáveis.

Fechando a primeira parte, o quarto capítulo da autoria de Bartolomeu Paiva, *“Urbanidade e educação cultural. Estudo de caso em supervisão ecológica”*, incide na formação de professores de Educação Visual e Tecnológica no Instituto Politécnico de Coimbra. Pela qualidade e excecionalidade da sua formação e experiência académica e profissional, enquanto professor e arquiteto, o autor traz à reflexão contributos particularmente inovadores quanto aos processos de formação destes futuros professores, ao papel da tecnologia e da arte na educação e à valorização dos contextos patrimoniais, materiais e imateriais, como legado cultural e memória coletiva dos povos que urge preservar como reserva e garante de identidade. O papel da educação na criação de uma nova cultura baseada na ideia, segundo a qual, quem não conhece não ama e quem não ama não cuida nem preserva, é a chave para uma outra ideia de *cidade* e para uma, também outra, ideia da relação dos alunos e da escola com ela. O estudo sugere que os processos de formação, associados a estratégias específicas de supervisão, são um fator determinante na configuração de perfis identitários e profissionais nos quais ciência, estética e ética se entrecruzam e, numa certa homologia, na qualidade das práticas curriculares visando o desenvolvimento integral de cada aluno face à emergência social de novos códigos, desafios, saberes e relações.

A abrir a segunda parte, o quinto capítulo, refere-se ao estudo *“Educação de infância como tempo fundador. Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada”*, cuja área de incidência se situa, tal como o título indica, na Educação de Infância. Da autoria de Maria Angelina Sanches, constitui um texto de transição, no qual os educadores em exercício, e tendo em conta a sua experiência profissional, são convidados a formular a sua opinião acerca da reconfiguração da formação inicial. Dando continuidade ao seu estudo de mestrado, a autora elege como objetivo refletir acerca da natureza e qualidade dos *saberes básicos* a promover na educação pré-escolar e das competências reconfiguradoras do perfil de desempenho profissional dos educadores de infância para que, em articulação com as famílias das crianças, se tornem facilitadores e co-responsáveis pelo seu desenvolvimento, no quadro de uma ampla perspetiva de cidadania. Como contexto de investigação, centra o estudo no distrito de Bragança, inquirindo duzentos e vinte

e nove educadores de infância, mil trezentos e quarenta pais/elementos familiares e seis membros dos conselhos executivos de agrupamentos de escolas, o que significa uma recolha de opinião muito ampla e exaustiva que permite a construção de uma visão representativa da comunidade chamada a participar no estudo e, como tal, uma possível base de inestimável valor na projeção e na gestão das políticas e das práticas de intervenção educativa na região. Os resultados relevam a importância da qualidade das aprendizagens na infância, enquanto elementos identitários estruturantes, decisivos e inadiáveis, bem como a importância do desenvolvimento de um perfil amplo de desempenho profissional dos educadores, de matriz integradora na sua relação sistémica com a família e com outras instâncias de educação informal, que permita a estes profissionais agir em contextos de natureza incerta, complexa, instável e assumir neles um posicionamento e um compromisso transformador.

Com o texto *“Formação contínua de professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. (Re)qualificação de competências”*, o sexto capítulo é da autoria de Olga Maria Madanelo, tendo como objetivo principal estimular a reflexão acerca da natureza e qualidade do sistema de formação contínua de professores, fazendo-o para o caso português, e incidindo particularmente na Região Centro do país. O estudo inquiriu dois mil duzentos e oitenta e dois professores dos Quadros de Escola (QE) e Quadros de Zona Pedagógica de noventa Agrupamentos de Escolas da Direção Regional da Educação do Centro (DREC)¹⁷ e, ainda, quatro diretores de Centros de Formação das Associações de Escolas, todos pertencentes à mesma região. Pela magnitude da cobertura da amostra, as inferências emergentes do estudo constituem também um contributo de grande importância para aprofundar a compreensão do perfil de competência dos professores nestes ciclos de ensino, trazendo a este debate a sua própria voz, reforçando, assim, a importância vital do seu papel na definição das propostas de formação e alargando o espaço de dialogia e de intervenção com vista à sua autonomia e reconhecimento. Inferências, essas, que sugerem a necessidade de uma formação cuja principal missão será o aprofundamento das competências reflexivas dos professores, indutoras de uma mudança de paradigma, que lhes permita agir responsabilmente em cada circunstância e em cada contexto, construindo uma resposta estratégica à complexidade que, numa perspetiva sistémica, reconcilie ciência e consciência.

No sétimo capítulo, o texto da autoria de Celeste Maria Machado, *“Educar (para) o pensar. Desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico – contributos da Filosofia para Crianças”*¹⁸,

17 Atualmente designada por Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços da Região Centro (DGEstE).

18 Estudo que contou com a coorientação dos Professores Oscar Brenifier (Universidade de Paris IV – Sorbone) e Rui Vieira (Universidade de Aveiro).

teve como objetivo mais geral, aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência dos professores neste nível de escolaridade, nomeadamente no que respeita à sua competência reflexiva como fundamento possível de inovação, de qualidade na sua intervenção e no seu processo de desenvolvimento em interação com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos. Tomando como referentes conceptuais as propostas de Mathew Lipman e de Oscar Brenifier associadas ao movimento *Filosofia para Crianças*, o estudo aduz às práticas curriculares mais tradicionais novas propostas de reflexão, de intervenção e de trabalho pedagógico que, em simultâneo, geram uma dinâmica de desenvolvimento do pensamento crítico e criativo de alunos, de professores e da própria investigadora principal que os respetivos *portfolios* testemunham, clarificam e atestam quanto às especificidades próprias de cada nível de desenvolvimento. A narratividade que organiza as suas falas releva a importância das estratégias de comunicação, das linguagens múltiplas e da escrita sistemática e partilhada na construção de conhecimento e de autoconhecimento. Destacamos, como contributo de particular relevância neste estudo, a construção elaborada e rigorosa de uma evidência lógico-conceptual que permite acrescentar aos múltiplos referenciais teóricos relativos aos novos saberes básicos, o “aprender a pensar”, não apenas como mais um, mas como saber que, do ponto de vista epistemológico, constitui uma condição *sine qua non* do desenvolvimento de todos os outros.

O capítulo oitavo¹⁹, da autoria de Elaine Sampaio Araujo, intitulado “*O uso do portfolio reflexivo na perspetiva histórico-cultural*”, refere-se a um estudo de pós-doutoramento da autora, desenvolvido na Universidade de Aveiro num processo de colaboração interinstitucional e internacional com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca da importância que a elaboração de *portfolios* reflexivos, nas suas mais diversificadas organizações, formatações e contextos, representa na ativação e sistematização dos processos de pensamento do professor. Centrado na formação de educadores para a primeira infância, e tendo como contexto a iniciação matemática neste nível de escolaridade, o estudo retoma a perspetiva histórico-cultural e os fundamentos da teoria da ação para providenciar evidência acerca das vantagens das técnicas da escrita, enquanto “fazer”, e das narrativas enquanto “dizer”, na organização, sistematização e comunicação das ações, dos pensamentos e dos sentimentos dos seus autores. Desenvolvido, na sua parte empírica, com educadores de uma creche situada no contexto institucional e no *campus* da Universidade de São Paulo-Brasil, o estudo destaca como contributos mais marcantes o carácter idiossincrático e pessoal das narrativas organizadas

¹⁹ O presente capítulo, tal como os seguintes (nono, décimo e décimo primeiro) serão apresentados em português do Brasil, respeitando a grafia original dos seus autores.

e reflexivas, que configuram cada *portfolio*, como fator facilitador e promotor da emergência do pensamento singular e da criatividade, e testemunha o papel da elaboração de *portfolios* reflexivos no desenvolvimento das competências metacognitiva e metaprática dos professores envolvidos. Ou seja, na reconfiguração continuada quer das suas práticas, quer do conhecimento de si mesmos.

Os capítulos nono e décimo referem-se a dois estudos de pós-doutoramento desenvolvidos também sob nossa orientação na Universidade de Aveiro, incidindo sobre uma experiência comum aos dois investigadores numa escola pública do ensino fundamental no Brasil. Trata-se, assim, de um estudo de caso duplo, de modelização integrada, desenvolvido sobre o mesmo *corpus* empírico recolhido durante seis anos numa escola de ensino fundamental da cidade de Campinas do Estado de São Paulo, na qual decorria um projeto de desenvolvimento curricular, institucional e pedagógico com grande potencial de inovação pedagógica. Este estudo tinha como objetivos aprofundar a compreensão dos processos de reflexividade, na construção coletiva do conhecimento profissional docente, em contexto escolar entendido como fator de desenvolvimento dos profissionais envolvidos. Procurava-se estimular e promover a qualidade educacional e o desenvolvimento pessoal e institucional, através da reflexão pessoal e coletiva, sobre os saberes fundamentais, as funções da escola, a ligação à comunidade e ao conhecimento dos professores no quadro da sua função social e transformadora. Projeto desenvolvido internamente com o corpo docente da escola em articulação com o seu próprio contexto e com a colaboração de dois investigadores externos²⁰, entendido como possibilidade e como processo de mudança e de desenvolvimento auto-eco-organizado, no dealbar desses conceitos e disponibilizar instrumentos que ajudassem a compreender, sistematizar e transformar as práticas. Recolhido o *corpus* ao longo de todo o processo, com informação detalhada, sistemática e representativa dos diferentes níveis de participação naquele processo de desenvolvimento curricular e pedagógico²¹ foram, então, desenhados dois projetos de investigação pós-doutoral²², cujo objetivo foi conhecer mais profundamente como, naquele caso, se tornou possível estabelecer um clima de reflexividade institucional e pessoal gerador de coesão, entusiasmo, coerência e inovação. Nesse sentido, o nono capítulo, “*Constituição da reflexividade docente. Indícios de desenvolvimento profissional coletivo*”, da autoria de Ana Maria Aragão, sintetiza o estudo através do qual se procurou compreender o modo como os contributos reflexivos individuais de professores, coordenadores e diretores pedagógicos, na sua especificidade e diferença, foram apropriados e constitutivos

²⁰ No caso, os Professores da UNICAMP, Ana Maria Falcão Aragão e Guilherme do Val Toledo Prado.

²¹ Professores, alunos, pais, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e de grupo curricular, representantes da autarquia e de associações culturais do próprio contexto.

²² Em Portugal, na Universidade de Aveiro.

do pensamento coletivo. Ou seja, perceber como se pode passar de um conceito de *profissional reflexivo* a outro de *instituição reflexiva*²³.

Complementarmente, o capítulo décimo “*Saberes e conhecimentos docentes. Índícios de desenvolvimento pessoal e profissional em narrativas pedagógicas*”, da autoria de Guilherme do Val Toledo Prado, corresponde ao estudo que procurou conhecer como é que, no mesmo contexto, o pensamento e o conhecimento emergentes no coletivo, na sua ecleticidade, foram sendo apropriados individualmente pelos atores intervenientes no projeto. Neste estudo, o conceito de *narrativa pedagógica*, referenciado às contribuições teóricas de autores, tais como Benjamim, Larrosa e Bakhtin, sintetiza os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola²⁴ – memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crónicas pedagógicas dentre outros textos – com o propósito de partilhar os saberes produzidos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa.

Em síntese, e na confluência dos dois estudos, pretendia-se perceber como é que as organizações aprendem a partir do individual e como é que os indivíduos aprendem a partir da sua imersão ativa no *ethos* reflexivo intencionalizado de um coletivo. Tratou-se, por isso, de um desenho investigativo no qual se optou por abordagens de matriz qualitativa e complexa, na qual, o objeto de estudo foi configurado globalmente e os princípios de recursividade e autorregulação, bem como as ideias de emergência e de incerteza foram instrumentos conceptuais de grande valia epistemológica. Os resultados evidenciam a concomitância dos dois processos, a sua natureza dialógica e recursiva num movimento de retroalimentação e sustentabilidade do sistema global constituído pela própria escola em contexto. Individualmente, os professores que integram o estudo reconhecem o aprofundamento das dimensões do seu conhecimento profissional ao nível do conhecimento de conteúdo, pedagógico de conteúdo, pedagógico geral, dos aprendentes, dos contextos e, ainda, dos valores, fins e objetivos da ação educativa²⁵ numa abertura dos seus horizontes conceptuais e de ação e na (re)significação do conhecimento de si próprios²⁶. Consideram que esse aprofundamento aconteceu a partir do contacto com outras alternativas conceptuais que, tal como o *esticador de horizontes*²⁷, lhes rompia as fronteiras do próprio olhar.

²³ Reconhecidas desde logo as limitações da ação individual isolada na mudança institucional.

²⁴ Embora o foco seja a narrativa dos professores, como também há no projeto outros profissionais que produzem esses textos (diretora, vice-diretora, orientadora pedagógica, inspetora, secretária da escola, etc.), a opção foi chamar a todos de *profissionais da escola*.

²⁵ Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

²⁶ Elbaz, F. (1988). Questiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores. In L. Villar Angulo (Dir.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores* (pp. 87-95). Alcoy: Marfil.

²⁷ Barros, M. (2010). *Menino do mato*. São Paulo: Leya.

Globalmente, os fatores que foram percebidos e indiciados como mais determinantes do desenvolvimento pessoal, institucional e contextual que se constatou, apontam para: o entendimento da instituição como um todo, a compreensão do desenvolvimento como dinâmica intencional e estrategicamente delineada, mas aberta à emergência e ao próprio acontecer, a importância das especificidades aportadas pela diferença e o enriquecimento garantido pela diversidade de saberes, perspectivas, representações e práticas postas em comum através de estratégias intencionais voltadas para esse fim. Foram ainda referenciados como fatores de ativação o desenvolvimento das competências de gestão integrada, de liderança humanizada, de coordenação solidária e de supervisão pedagógica, sistemática e atenta de todo o processo, bem como a importância da cooperação interinstitucional.

Na linha da investigação sobre o desenvolvimento institucional, já abordado nos dois projetos anteriormente referidos, o décimo primeiro capítulo da autoria de Nair Rios Azevedo, *“Da ação e da investigação. Condições bio-ecológicas de desenvolvimento em organizações aprendentes”*, retoma o título de um projeto de investigação-ação desenvolvido no contexto organizacional da Fundação LIGA, no qual se procurou compreender para intervir e intervir para compreender, nas condições bio-ecológicas de desenvolvimento humano numa organização aprendente. Os objetivos deste projeto pretenderam sistematizar as principais assunções subjacentes à experiência desta organização que, há mais de 50 anos, vem trabalhando em defesa e ao serviço da inclusão de pessoas com necessidades especiais (pessoas com deficiência ou doença crónica, idosos, crianças e jovens em risco). Fundado nos paradigmas da complexidade e da reflexividade crítica e ecológica, este projeto procurou fazer emergir e sintetizar as grandes linhas²⁸ de travejamento das práticas desenvolvidas com vista a uma mais acurada procura dos seus fundamentos e, consistentemente, da sua própria melhoria e sustentabilidade. Dos resultados salienta-se a ideia de organização aprendente como aquela que é capaz de, *continuamente*, expandir a sua capacidade para vislumbrar o seu próprio futuro, não tomando como garantidos paradigmas e assunções pré-definidas. Dessa cultura organizacional, destacam-se as dinâmicas que melhor a definem: a partilha de conceitos e a construção de um sentido e de um referencial comuns através do seu mapeamento; a passagem do nível conceptual à implicação, à ação transformadora e ao compromisso ético e, por fim, a concretização de um modelo de tutoria que potencie a tomada de consciência da integralidade funcional e da dignidade humanas no quadro e no respeito pelos valores e pelos direitos universais dos cidadãos.

²⁸ É neste objetivo em particular que se inscreve o projeto de pós-doutoramento e a colaboração com a Universidade de Aveiro, que contou como apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Por fim, na terceira parte, retomamos o contacto com o leitor propondo algumas linhas de leitura transversal aos projetos apresentados, procurando com isso focalizar as dimensões que, na relativa efemeridade de tudo aquilo a que chamamos novo, permitem, ainda assim, assinalar um tempo, um espaço conceptual, uma história polifónica que se desdobra e enriquece em cada uma das suas vozes, numa *poética da fluidez* que apenas o fazer coletivo intencionalizado e a relação humana solidária propiciam. Por isso, o décimo segundo capítulo retoma o título da rede, *Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de Professores* ao qual acrescenta, em subtítulo, *Renovar os saberes, transformar as práticas, mudar o mundo* que, de forma mais oculta ou mais manifesta em cada texto, constituíram a sua *episteme* fundacional e a razão primeira do projeto, mas também a razão última de uma visão educacional na qual todos os começos não têm fim e todos os fins não são mais do que também novos e incessantes começos.

Idália Sá-Chaves

PARTE 1

Da formação inicial

Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável

O papel da Escola
no século XXI

Prólogo²⁹

Tem sido demonstrado, pela informação estatística que suporta o índice de desenvolvimento humano (IDH)³⁰, que há uma forte relação entre desenvolvimento e taxas brutas combinadas de escolaridade primária, secundária e superior, a par dos indicadores *esperança de vida à nascença*, *alfabetização de adultos* e *Produto Interno Bruto* (PIB).

Neste contexto, vale a pena refletir sobre o papel da Escola no século seguinte àquele que, apesar de todas as vicissitudes e das continuadas desigualdades à escala global, conseguiu, pela primeira vez na História, que o número de alfabetizados do planeta seja bastante superior ao dos analfabetos³¹.

As razões que, não há muito tempo, tornavam tolerável para alguns a afirmação de António Oliveira Salazar segundo a qual “*se todos souberem ler e escrever, a instrução desvaloriza-se*”³², parecem constituir, hoje, para todos, um absurdo, o que confere à escola, numa dimensão planetária, a enorme responsabilidade de conduzir a humanidade para um estágio de consciencialização que a proteja das irracionalidades locais e globais.

Mas os desafios que terá que enfrentar – e que já enfrenta – obrigam-na a questionar-se quanto à sua preparação para levar a cabo tão exigente tarefa. E nesse questionamento, a grande interrogação diz respeito à sua própria identidade: o que é, na sociedade de hoje, a escola?

²⁹ O texto que se apresenta é o primeiro capítulo do enquadramento teórico da tese de Doutoramento do autor que, sob nossa orientação, se encontrava na fase final de revisão aquando do seu falecimento. Esta é a sua versão original ajustada porém ao novo acordo ortográfico.

³⁰ Criado em 1990, com o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e a publicação do 1.º Relatório do Desenvolvimento Humano.

³¹ PNUD – Relatório do Desenvolvimento Humano (2000). Lisboa: Texto Editora.

³² Discurso à Assembleia Nacional, 1935.

O passado e o presente

“*A escola somos nós*”, diz Perrenoud³³, comprometendo nessa afirmação a sociedade e a própria escola, cumpliciando-as numa abordagem que estabelece relações de causalidade e interdependência entre os sistemas educativos e os contextos sociais em que esses sistemas estão inseridos. E essa aproximação já não é nova. Na verdade, ela remonta aos primórdios da organização social da humanidade que associa à sobrevivência dos grupos e dos indivíduos a função educativa e faz assentar nesta a própria organização social. É isso que explica que a progressiva formalização do ato educativo se efetue em concomitância com a estruturação da ordem social, visando a colocação dos indivíduos nas categorias sociais pré-estabelecidas e a sua adaptação e identificação ao e com o mundo que essa ordem social ajuda a compreender³⁴. Foi um processo que as diversas e sucessivas civilizações e épocas levaram a efeito no quadro das suas especificidades próprias, mas que, independentemente dessas especificidades, se desenrolou com base na necessidade humana de a existência estar associada à consciência para a construção de um complexo identitário que ganha forma e sentido no modo como os indivíduos se organizam para ocuparem os seus lugares no mundo, a partir das representações que fazem dele, e no modo como os indivíduos se interrogam sobre as razões e as finalidades da sua própria existência.

Neste contexto, a educação serviu sempre para instituir visões do mundo, para argamassar edifícios ideológicos, para justificar e legitimar poderes, mas, na medida em que estimulava o desenvolvimento cognitivo, disponibilizando ferramentas de decifração, classificação e análise, na medida em que difundia informação, forçando à interação entre sistemas progressivamente mais abertos, libertava o indivíduo da dimensão puramente funcional da existência, fazendo emergir, na sua relação com o conhecimento, a liberdade essencial de questionar. Esta tensão entre o carácter regulador, normativo e estático, associado à dimensão moral da educação e a natureza dinâmica, imprevisível e incerta, associada à sua dimensão epistemológica, acompanha historicamente a estruturação e a evolução dos sistemas educativos ao longo daquilo a que chamaríamos os seus três ciclos de vida: o **ciclo simbólico-religioso**, que vem da Antiguidade até à Revolução Francesa, e que se traduz na subordinação da educação à visão teísta do mundo e às suas instituições e regulamentos; o **ciclo simbólico-político**, que se estende até ao final de século

³³ Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA, p. 13.

³⁴ Para contextualização desta ideia, vide GAL, R. (1989). *História da Educação*. S. Paulo: Martins Fontes, p. 14.

XIX, materializado na educação laica, pública e humanista, mas ainda refém de uma representação mí(s)tica do Estado, da sua vocação demiúrgica, absolutista e iluminada por uma razão determinista; e o *ciclo económico-social*, no qual se forjou o sistema educativo de hoje, que “veio dar resposta, simultaneamente, às exigências políticas do processo de construção da democracia e das nacionalidades e às exigências económicas da construção do mercado”.³⁵ Ora, o sistema educativo de hoje é, na verdade, um sistema educativo de ontem, na medida em que, de certo modo, o hoje não existe e o que determina a atualidade de um sistema é a sua capacidade de (se) pensar (n)o futuro. O sistema educativo de hoje é aquele a que nos referimos quando dizemos “o sistema educativo tradicional” e é aquele que todos parecem considerar que deixou de responder às necessidades de regulação e orientação moral do indivíduo e às necessidades de produção e aplicação de conhecimento, geradas pela voracidade consumista do mercado. Deixou, eventualmente, de se pensar no futuro. Por isso se diz que está em crise. Mas que se trata de uma crise, fundamentalmente, de valores, fazendo-se recair o maior peso do fracasso educativo na dimensão moral do seu objeto. A escola não terá sabido preencher os vazios deixados pelas erosões simbólico-religiosa e simbólico-política que forneciam modelos conceptuais e comportamentais coerentes e capazes de dar sentido ao seu discurso e de o articular com os das outras instituições educativas. Em última instância, e depois de – não sem conflitos, como se aprendeu com Durkheim³⁶ – ter ocupado os espaços da família e da igreja, que eram os agentes tradicionais da socialização, a escola (em particular a escola pública obrigatória), depois de um período em que promoveu a coesão social na construção do Estado-Nação, vê-se incapaz de garantir (como, aliás, as restantes instituições educativas clássicas) a “homogeneização cultural” do cidadão.³⁷ Mas a crise não se reduz à dimensão moral da função educativa e ao papel socializador da escola. Ganha cada vez mais expressão a dimensão epistemológica do problema, isto é, o papel da escola na construção de conhecimento socialmente relevante e a sua competência para o desenvolvimento de processos de estruturação de identidades apoiadas na construção consciente de conhecimento. Até porque, por um lado, está em causa o conceito de “conhecimento socialmente relevante”, pois, como afirmam Alarcão e Sá-Chaves (2000), “não são de estranhar, bem pelo contrário, os desenvolvimentos conceptuais mais recentes que em todos os campos do saber científico, artístico e/ou tecnológico apontam para alterações na configuração da sua matriz

³⁵ Tedesco, J. (1999). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, p. 29.

³⁶ Durkheim, E. (1963). *L'Éducation Morale*. Paris: PUF.

³⁷ A problemática da função socializadora da escola, neste sentido, pode ser aprofundada em Tedesco, J., op. cit., pp. 30-36.

*compreensiva*³⁸ e, por outro lado, as práticas educativas centradas na oferta, isto é, na escola, ou seja, no professor e na sua competência técnica para transmitir conteúdos programáticos, denunciam a enorme incapacidade da escola compreender a importância dos processos de autoimplicação na aprendizagem, assim como a sua inconsciência da distinção absoluta entre informação e conhecimento. Como afirma Sá-Chaves (2005), “*constata-se que não é pela simples existência e disponibilização da informação que ficam garantidas as condições de construção de conhecimento (...). O que medeia essa transformação e que se encontra no cerne da questão do desenvolvimento é a **capacidade de apropriação** e de **interpretação crítica da informação** de modo a que, esta, se possa inscrever nos quadros de referência e, ao fazê-lo, os reorienta à luz dos contributos que a própria informação possa veicular e suscitar*”³⁹.

Abordada nesta perspetiva, a reflexão sobre o papel da escola, hoje, e a sua relação com a problemática da crise do sistema educativo, habitualmente centrada nas dificuldades que a escola sente em formar, simultaneamente, cidadãos integrais e profissionais eficazes, permite-nos ultrapassar um dualismo que mergulha as suas raízes na história do pensamento pedagógico, marcada pela discussão ancestral entre pedagogia da essência e pedagogia da existência, ou seja, entre a concepção de educação como discurso de verdade sobre o que o homem deve ser e a de educação como observação e reflexão sobre o que o homem é na realidade⁴⁰.

A própria evolução do pensamento educativo e da reflexão filosófica que o fundamenta, movida pelo desenvolvimento tecnológico que consagrou o espírito e o método científicos e conduziu a humanidade, até aos dias de hoje, por patamares de desenvolvimento exponenciais, tornou a problemática educativa (provavelmente, qualquer problemática) irredutível a simplificações maniqueístas.

“Para além do bem e do mal...”

Com efeito, a formação moral para a socialização e a coesão social e a formação epistemológica por apropriação e interpretação crítica da informação relevante

³⁸ Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000). O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada. In I. Sá-Chaves (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 182.

³⁹ Sá-Chaves, I. (2005). Literacia, Educação e Desenvolvimento. *Revista Linhas*, 3, 8-15.

⁴⁰ Para um aprofundamento desta discussão, veja-se Suchodolski, B. (1972). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.

constituem um todo⁴¹ complexo e sistémico que Perrenoud (2002) designa por *educação para a cidadania* e que tem por base uma fundamentação construtivista dos processos de desenvolvimento do indivíduo. Esta fundamentação assenta nas contribuições de investigadores oriundos de diferentes disciplinas científicas, trabalhando problemáticas comuns, naquilo que constitui um assumido afastamento do paradigma positivista, no qual o conhecimento *taylorizado*, segmentado e sem carácter sistémico, resulta de uma simplificação da realidade que assim mesmo o simplifica para o tornar compreensível, ou talvez melhor, previsível e, em última instância, controlável. Um desses investigadores é o biólogo Jean Piaget, empenhado em compreender o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, numa perspectiva epistemológica que o levou a centrar-se no carácter complexo da relação entre o sujeito e o seu meio (conflito cognitivo), a partir das estruturas inatas e da estimulação externa, relativamente confinada à “programação genética”. Menos *determinista*, o neoconstrutivismo de alguns dos discípulos de Piaget – Perret Clermont, Doise e Mugny, por exemplo – propõe o conceito de conflito sociocognitivo como base do desenvolvimento e da aprendizagem, colocando a ênfase no seu carácter eminentemente social e baseando-se, resumidamente, na ideia de que “o efeito estruturador do conflito cognitivo aumenta se for acompanhado de um conflito social”⁴².

Outro autor, o psicólogo Vygotsky, reabilita o papel do adulto ou dos pares, e da sua influência, num desenvolvimento e numa aprendizagem cujos processos internos não estão, em certos momentos, acessíveis ao sujeito (no caso vertente, a criança), a não ser no âmbito de uma comunicação com o adulto ou com os pares, no qual, num primeiro momento, este ou estes intervêm para desencadear um processo que o sujeito não poderia desencadear sozinho e, num segundo, se a ação do adulto for pertinente e o momento bem escolhido, o sujeito pode funcionar sozinho com as suas aquisições. É o que está na base do conceito de “*zona de desenvolvimento proximal*” que pode ser definido como “*a diferença entre o nível de tratamento de uma situação sob a direcção e com a ajuda do adulto, e o nível de tratamento atingido unicamente pelo indivíduo*” (Roegiers, 2004, p. 27). Mas é Urie Bronfenbrenner (1979)⁴³ quem, ao introduzir a noção de sistema no estudo das condições de desenvolvimento e de comportamento humanos, chama a atenção para a natureza complexa do ato educativo, evidenciando as interações e interdependências, numa dimensão ecológica, entre *microssistema* (relações entre a criança e estruturas diretas como

41 “Não poderia existir um compartimento para a inteligência, um compartimento para a moral”, conforme Piaget, citado por Xypas, C. (1999). *Piaget e a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

42 Roegiers, X. (2004). *Uma pedagogia da integração*. Porto Alegre: Artmed, p. 27.

43 Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

a família, a escola, os vizinhos...), *mesosistema* (relações das estruturas diretas do microsistema, entre si, com envolvimento da criança), *exosistema* (relações num meio social mais amplo que não inclui a criança, por exemplo, o local de trabalho do pai, mas que provocam, indiretamente, impacto no seu desenvolvimento, interagindo com estruturas do microsistema), *macrosistema* (relações entre os valores culturais e morais, as leis, etc., que afetam estruturas em que os pais funcionam e o microsistema) e *cronosistema* (relações entre a criança, os restantes sistemas e o tempo, manifestadas no seu desenvolvimento histórico que incorpora a transformação e a morte).

Os fundamentos de uma nova visão

Ora, a noção de sistema, nascida no séc. XX como reação à excessiva especialização do conhecimento (que começou por se traduzir numa excessiva especialização do trabalho), representa uma necessidade de visão global que vai para além dos pontos de vista disciplinares ou individuais e que aborda os fenómenos nas suas relações e na sua dinâmica. Esta visão global foi formulada e teorizada no interior de dois campos do conhecimento – a sistémica e a cibernética –, sendo a sistémica a ciência que estuda os sistemas e a cibernética a ciência do controlo da informação destes sistemas.

Embora em 1912 A. A. Bogdanov tivesse publicado, em russo, o primeiro volume de uma obra intitulada *Tektology*, na qual formulava uma teoria descrevendo a criação, a manutenção e a destruição dos sistemas a que chamava “complexos”, só em 1928 o biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy dá início à construção de uma teoria geral dos sistemas com a publicação, em alemão, de um livro emblemático cuja edição, em inglês, veio a lume em 1934, com o título *Modern Theories of Development*, no qual o autor escreve: “Porque a característica fundamental de uma forma viva é a sua organização, a análise das partes e dos processos isolados uns dos outros não pode dar-nos uma explicação completa do fenómeno da vida”⁴⁴. A obra de Bogdanov é, sem dúvida (Bertrand & Guillemet, 1994, p. 27), a primeira a ser consagrada à sistémica, mas foi descoberta apenas em 1980 no mundo ocidental, data em que ocorreu a tradução inglesa do seu livro, razão pela qual não influenciou, como a de Bertalanffy, a evolução da sistémica e da cibernética.

Por sua vez, a cibernética é uma disciplina ainda mais recente. Definida como a ciência do controlo e da comunicação, distingue-se da sistémica “na medida

⁴⁴ Citado por Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1994). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 29.

em que os seus adeptos, físicos e matemáticos, se interessam por temas como a circulação da informação nas máquinas, a regulação, o controlo e a retroacção” (Bertrand & Guillemet, 1994, pp. 30-31), o que lhe confere, inicialmente, uma marca mais mecânica, por oposição à sistémica, mais marcadamente orgânica. Contudo, os seus fundamentos são – como é habitual – muito antigos, sobretudo os conceptuais de tipo *autorregulação*, que tinham sido utilizados nos primeiros relógios de água e nas lâmpadas de azeite que se enchiam a elas mesmas, vários séculos antes de Cristo e que só foram utilizados nas ciências por Claude Bernard no século XIX, ou o conceito de *comunicação* que é velho como o homem, mas cujo estudo não é anterior ao século XX. Ainda assim, as primeiras obras de cibernética encontram-se no séc. XIX: B. Trentowski escreve *Cybernetika* ou “A Arte de Gerir uma Nação”, em 1843, onde utiliza os conceitos de auto-organização e autodesenvolvimento e Carl Menger sugere, em 1883, a utilização do conceito de organização espontânea na análise dos fenómenos sociais como os mercados e as empresas (Bertrand & Guillemet, 1994, p. 31). Tal como a conhecemos, a cibernética surge com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1948, pela mão de Norbert Wiener que a definiu como “a ciência que estuda a comunicação e os processos de controlo nos organismos vivos assim como nas máquinas”⁴⁵. Neste livro, o autor, impressionado pela importância do *feedback* (retroacção) no controlo das baterias aéreas, exportou esta noção para as suas análises de funcionamento do cérebro e “apresentou uma concepção de cérebro como um centro que controla, por meio de mecanismos de informação, as actividades do corpo” (Bertrand & Guillemet, 1994, p. 32), assim como todos os seus movimentos. Os principais conceitos desenvolvidos por Wiener viriam a pulverizar todas as disciplinas científicas e a desdobrar-se numa cibernética voltada para considerações epistemológicas como a reflexão sobre a reflexão. Também os sistemistas tentam aplicar a sua teoria em diferentes campos como a psicologia, a medicina, a psiquiatria, as organizações, etc. Alguns autores como Beer, Kast e Rosenweig e Weick, inspiraram-se nos dois domínios e elaboraram teorias organizacionais. Mas os anos 70 veem nascer uma “*cibernética de segundo grau, que incide sobre os fenómenos de causalidade circular, de auto-organização, de “complexidade pelo ruído”, paradoxos (...), de hierarquia desordenada, de si, do sujeito, etc*” (Bertrand & Guillemet, 1994, p. 34). É neste domínio que se destacam nomes como Edgar Morin ou Henry Atlan, em França e – vindo de trás, de mais de uma década de investigações no cruzamento da sistémica com a cibernética, em torno do conceito de auto-organização – o austríaco Heinz von Foerster, o pai da cibernética de segundo nível (cibernética dos sistemas observadores) que surge em complementaridade à do primeiro nível ou cibernética dos sistemas observados.

45 Wiener, N. (1948). *Cybernetique*. Nova Iorque: Wiley.

A partir de finais dos anos 70, com o avanço de reflexão sobre este tipo de cibernética, a cibernética sistémica, nomes como Crozier, Barel, Le Moigne ou De Rosnay associam-se aos já mencionados e influenciam a investigação científica em, praticamente, todos os aspetos do conhecimento humano, recolocando a antiga disputa epistemológica entre pensamento analítico e pensamento sistémico, com a ajuda de conceitos do tipo: *complexidade, meio, abertura, finalidade, globalidade, regulação e autorregulação, retroação, equilíbrio ou entropia...*⁴⁶

Segundo Cavallo, citado por Bertrand e Guillemet⁴⁷, uma pesquisa conduzida, em 1979, pela Society for General Systems Research, mostrou que os investigadores viam no paradigma sistémico, entre outras, as seguintes vantagens:

- Uma nova linguagem conceptual, uma nova metodologia, uma nova abordagem modelizante, que não são analíticas;
- A utilização de métodos rigorosos no interior de uma abordagem holística;
- Uma visão global e ecológica do mundo;
- Um equilíbrio e uma prudência na tendência dirigida para a especialização;
- A multiplicação de visões do mundo;
- Uma maior consciência da complexidade metodológica das soluções para problemas complexos;
- Uma maior interdisciplinaridade.

Duas tendências de fundo orientam, pois, este paradigma: o globalismo e o rigor metodológico. É nelas que se apoia uma visão do homem como ser eminentemente social e, simultaneamente, individual, no sentido de único, que constitui o trajeamento ético de uma epistemologia da educação de onde há que fazer emergir o cidadão e a sua cidadania. Para isso é necessário olhar o homem social – à imagem do que se fez com o homem biológico – como **sistema complexo** que coexiste e interage com os sistemas complexos constituídos pela escola, família, meio, país, continente, universo e ele próprio gerador de sistemas ou subsistemas complexos, como o sistema educativo, económico, político, etc., e estudar a dinâmica dos seus fenómenos como parte do processo, conscientemente regulado, de desenvolvimento sustentável.

⁴⁶ Paralelamente, estes e outros investigadores, individualmente ou em grupo, no seio de organizações de investigação do tipo universitário, associativo, ou outros, fundaram, desde os anos 80, movimentos, organizaram congressos, publicaram revistas, livros e, mais recentemente, *websites* que, de um modo ou de outro, exploram a temática da complexidade, a partir dos pressupostos da sistémica e da cibernética. São os casos, por exemplo, da Sociocibernética, uma disciplina trabalhada no âmbito da *International Sociological Association (ISA)*; da *Association pour la Pensée Complexe (MCX)*; do *Construtivismo Radical* ou do *Institute for Human and Machine Cognition*.

⁴⁷ Cavallo, R. (1979). General Systems Research Movement: Characteristics, Accomplishments and Current Developments. *General Systems Bulletin*, 10(3), julho, 35.

É nesta corrente e neste esforço de compreensão sistémica do mundo e, em particular, do papel da escola como agente de desenvolvimento humano que gostaríamos de situar a nossa análise. E, à luz do que até agora vimos poder constituir o paradigma sistémico, uma primeira observação pode ser aduzida: a consideração do papel da escola, hoje, no desenvolvimento humano e no desenvolvimento sustentável, não pode ser efetuada pela análise das suas características distintivas, como parte de um todo que o não é, onde simplesmente existe com outras partes distintas que seriam os restantes agentes educativos. Nunca a compreensão desse papel poderia advir da simples análise do papel de cada agente e da distribuição das responsabilidades de cada um, funcionando em circuitos fechados e segundo lógicas internas, referidas a objetivos particulares. Tão pouco a noção de complementaridade funcional de cada um desses elementos, por exemplo, a complementaridade do papel da escola relativamente ao papel da família, ou a complementaridade dos papéis de ambas no meio social do indivíduo, nos ajudaria muito ao nosso propósito de estudo, uma vez que a simples complementaridade dos elementos pode ser apenas o resultado da sua natureza e não o de uma relação de necessidade para o seu funcionamento articulado. É que a complementaridade *natural* que isola os elementos na sua especialidade funcional pode, muito simplesmente, constituir um determinismo mecanicista, próprio dos sistemas fechados, homeostáticos, mortos que, em última instância, não existem senão por comodidade de análise à luz de uma racionalidade cartesiana e de uma causalidade newtoniana, hoje claramente ultrapassadas, pois aquilo a que, em última instância, nos conduzem é à legitimação de critérios de verdade assentes nas velhas estruturas do empirismo positivista que suportaram, ao longo dos últimos trezentos anos, civilizações carregadas de perplexidade e de absurdo, onde a “verdade manifesta” (Popper, 2003) justificou os autoritarismos mais irracionais⁴⁸. Eis porque a abordagem do papel da escola na sociedade em construção, para o séc. XXI, requer instrumentos conceptuais e ferramentas de análise que trabalhem todas as dimensões da escola, enquanto sistema aberto e, principalmente, enquanto realidade viva, eminentemente *imprevisível* pela natureza dinâmica das suas interações com o exterior. Ora, sendo a previsibilidade e a constância um dos critérios de reconhecimento da verdade no paradigma empírico-positivista, facilmente se admite, tanto como condição epistemológica quanto como imperativo ético, a necessidade de um pensamento capaz de investigar a realidade em todos os seus aspetos e interações e, sobretudo, capaz de incluir a *incerteza* na relação entre os sujeitos constituídos como sistemas observadores e a realidade onde se integram os sistemas observados – a necessidade de um novo paradigma. É aqui que apelamos à noção de complexidade.

⁴⁸ Popper, K. (2003). *Conjecturas e Refutações*. Coimbra: Almedina, pp. 22-24.

Novos modos de ver coisas antigas

Então, o que é a complexidade? “*É um problema, é um desafio, não é uma resposta (...), é o que não é simples*”⁴⁹. Uma visão do mundo e do conhecimento científico que vai contra a vigente até ao início do séc. XX, mas “*ainda muito presente em diversos espíritos científicos*” (Morin, 2001, p. 491), segundo a qual o ideal desse conhecimento consistia em revelar, “*por detrás da aparente confusão dos fenómenos, as leis simples que os regem*” (*idem, ibidem*, p. 491).

Neste sentido, ela é menos um conceito teórico do que uma visão do mundo, um facto da vida. Corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenómenos que compõem o mundo natural. Por isso, são infrutíferas quaisquer tentativas para reduzir essa multidimensionalidade a explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas redutoras ou esquemas lineares e fechados de representações e ideias. A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível – **o pensamento complexo**. Trata-se de uma abordagem *globalista* que nos conduz à perceção do objeto, sempre, “*inserido, imerso, activo num todo maior (diríamos antes: num meio), [fazendo] da inteligência deste meio a condição do nosso conhecimento do objecto*”⁵⁰. Uma abordagem que rompe, metodológica e epistemologicamente, com a lógica aristotélica do “terceiro excluído”, assim como com o princípio cartesiano da separação que, “*no que diz respeito ao conhecimento objectivo, separa as matérias umas das outras e o objecto conhecido do sujeito que conhece*” (Morin, 2001, p. 492).

Pelo contrário, e como escreve Jean-Louis Le Moigne⁵¹, a “*noção de complexidade implica a de imprevisibilidade possível, de emergência plausível do novo e do sentido num fenómeno que consideramos complexo*”, afirmação que nos conduz, num vertiginoso percurso histórico, da já referida noção aristotélica do «terceiro excluído» à noção que o próprio Le Moigne viria a propor de «terceiro incluído», que acabará por ser este sentido, imprevisível e impredictível, fundado no princípio da totalidade, segundo o qual o todo é algo além da soma das partes, ou seja, “*o todo tem um determinado número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes quando estão separadas. Esta ideia contém a noção de emergência, a emergência de qualidades constitutivas da organização como um todo*” (Morin, 2001, p. 494). Nesta ordem de ideias, acrescenta Morin (*ibidem*, p. 495), um primeiro sentido da complexidade advém da sua etimologia: “*a palavra complexus*

49 Morin, E. (2001). Os desafios da complexidade. In E. Morin, *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 491.

50 Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système general – théorie de la modélisation*. Paris: PUF, p. 15.

51 Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod, p. 3.

significa «aquilo que está ligado em conjunto, aquilo que é tecido em conjunto. E é este tecido que se deve conceber. Porém (...), a complexidade, devido exactamente ao número das interacções, das retroacções que nela se situam, com retroacções ditas ‘positivas’, que acentuam o desvio e que podem levar a metamorfoses ou explosões, também dá incerteza”. E continua: “Tal como a complexidade reconhece a parte da desordem e do imprevisível em todas as coisas, também reconhece uma parte inevitável de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total. A complexidade tem a ver, ao mesmo tempo, com o tecido comum e com a incerteza. São estes os dois desafios de importância capital” (*ibidem*). Compreendemos agora, talvez mais claramente, a pedra de toque da moderna noção de complexidade para cuja precisão científica contribuíram, entre os já referidos, nos domínios da sistémica e da cibernética, autores como Bachelard (1934)⁵² e Weaver (1948)⁵³, não tendo, contudo, segundo alguns⁵⁴, sido capazes de evitar que ainda se mantenha, em certos quadrantes científicos, a ideia de que as teorias da complexidade ainda se apresentam como uma “manta de retalhos” unida por algumas “costuras” – a teoria das catástrofes de Thom, o determinismo caótico de Ruelle, os fractais de Mandelbrot, as estruturas dissipativas de Prigogine, os estados críticos de Bale ou a complexidade algorítmica de Kolmogorov (Pimenta, 2003). Acrescentaríamos a biologia da cognição de Humberto Maturana. Daí o esforço de autores como Edgar Morin, Jean-Louis Le Moigne ou Georges Lerbet – no âmbito da Associação para o Pensamento Complexo⁵⁵, à qual também pertencem, participando desse esforço, investigadores portugueses como Idália Sá-Chaves ou Teresa Ambrósio – para concretizarem a noção de complexidade num pensamento metodologicamente orientado para a modelização não analítica dos sistemas complexos.

Neste esforço de clarificação do sentido do conceito de complexidade e da sua pertinência, tem-se destacado Jean-Louis Le Moigne, com aquilo a que chamaríamos “ferramentas de uma engenharia epistemológica”, que advêm da sua própria formação de engenheiro, as quais, quando aplicadas às ciências do Homem, permitem ir para além do estudo das partes que compõem os fenómenos e estudá-los

52 Esta data refere-se ao livro *Le nouvel esprit scientifique*, onde Bachelard afirma: “Qu'on mette alors une fois de plus en regard de cette épistémologie cartésienne l'idéal de complexité de la science contemporaine; qu'on se rappelle les multiples réactions du nouvel esprit scientifique contre la pensée *asyntaxique!* La science contemporaine se fonde sur une *synthèse première*; (...) elle substitue à la clarté en soi une sorte de *clarté opératoire*... Mais ces exemples différents d'organisation doivent suggérer une organisation bien générale de la pensée *avide de totalité*”, citado por Pimenta, C. (2003). *Complexidade e Interdisciplinaridade*, retirado de <http://www.humanismolatino.online.pt>.

53 Esta data refere-se ao artigo *Science and Complexity*, publicado na *American Scientist*, (36), 536-544, In Pimenta (*ibidem*).

54 Pimenta, C. (2003). *Complexidade e Interdisciplinaridade*. Op. cit.

55 Vide <http://www.mexapc.org/index.php>.

como sistemas complexos, de natureza bio-psico-eco-social⁵⁶, aos quais se reconhece uma *dimensão teleológica*.

Modelização e complexidade

Até há pouco, influenciados pelo modelo cartesiano – indispensável para resolver problemas humanos mecânicos, abordáveis pelas ciências ditas exatas e pela tecnologia, mas insuficiente para resolver problemas humanos em que participem, por exemplo, emoções ou sentimentos – aceitávamos olhar o mundo numa perspectiva linear, sustentada por edifícios ideológicos estáveis e fechados que explicavam a singularidade dos fenómenos relacionando, linearmente, causas e efeitos numa lógica de (ir)refutabilidade do que não é previsível, demonstrável positivamente, observável empiricamente. Nesse paradigma, éramos forçados a construir modelos complicados para tentar resolver problemas, muitas vezes, simples e modelos demasiado simples para resolver problemas que acabavam por se revelar complexos.

Uns e outros dificultavam a nossa compreensão da realidade ou forneciam apenas explicações insuficientes, que poderiam ser mais ou menos satisfatórias, como consequência, em certa medida, de uma confusão de base entre as noções de complicado e complexo, e da intromissão do senso comum no discurso científico. Mas para aprendermos a olhar o mundo de outro modo e a lidar com a efetiva complexidade dos numerosos problemas que presentemente nos implicam, independentemente da nossa vontade ou da consciência que deles tenhamos – problemas como a mundialização da economia, a urbanização, as novas tecnologias, a delinquência juvenil, a crise dos sistemas de segurança social e educativos, a sida, a pobreza, a exclusão social, entre muitos outros, reconhecidamente complexos – precisamos de novos quadros de referência, moldados numa compreensão construtivista dos nossos modos de ver e de pensar. Por isso e, desde logo, por questões de natureza metodológica, isto é, para podermos elaborar ou adotar um método de abordagem de problemas, na nossa relação com a realidade, convém esclarecer em que consiste essa diferença entre os conceitos de **complexo** e de **complicado**. Com efeito, e no quadro da nossa representação da realidade envolvente e das ferramentas cognitivas que utilizamos para a interpretar, o complicado distingue-se do complexo, não por se apresentar de difícil resolução, mas por ter resolução previsível, independentemente do seu grau de dificuldade, ou, mais precisamente, porque a

⁵⁶ “Os fenómenos humanos são biológicos em suas raízes, sociais em seus fins e mentais em seus meios”, escreveu Jean Piaget, citado por Mariotti, H. (2000). *As paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade*. S. Paulo: Palas Athena.

sua representação é redutível a um modelo finito, fechado na causalidade linear. Ao contrário, o complexo é, por definição, aquilo “*que consideramos irredutível a um modelo finito, por mais complicado, estocástico, sofisticado que seja esse modelo, qualquer que seja o seu tamanho, o número dos seus compostos, a intensidade das suas interações...*” (Le Moigne, 1990, p. 3). Assim, o carácter complexo dos fenómenos deriva, antes de mais, das “*múltiplas representações (os modelos concebidos) que constroem para si próprios os actores implicados*” (*idem, ibidem*, p. 4) segundo as quais, (ou segundo os quais, modelos) eles concebem e interpretam como complexos os próprios fenómenos. Não é, portanto, a realidade que é complexa ou, pelo contrário, simples, ou tão-somente complicada. Em si mesma, de resto, a realidade é apenas a realidade. É no quadro da atividade humana e da reflexão sobre ela, face à permanente incerteza metafísica, decorrente da imprevisibilidade da vida, que essa realidade se revela, na imprevisibilidade e na incerteza, através de um olhar que quer compreender e que, ao considerar o mundo, busca a inteligibilidade. Ora, “*a inteligibilidade do complicado faz-se por simplificação (“o simples é sempre o simplificado”, assegurava G. Bachelard) e, portanto, por mutilação; e o método consiste em [começar por] simplificar o complicado*” (Le Moigne, 1990, p. 10). Por seu turno, “*a inteligibilidade do complexo faz-se por modelização (“não pensamos, senão por modelos”, assegurava P. Valéry, e a questão, desde logo, será: “que métodos utilizar para modelizar a complexidade?”* (*idem, ibidem*). É aqui que recuperamos a sistémica contemporânea no seu contributo para renovar e reconstruir, com o seu novo argumentário, “*o aparelho conceptual e simbólico através do qual podemos representar sem mutilação, a priori, os fenómenos complexos nos quais intervimos*” (*idem*). É também aqui que situamos a questão de fundo deste nosso trabalho: **escola, desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável** são sistemas complexos que têm sido observados, analisados e construídos como sistemas, simplesmente, complicados. Gigantescos! E, por isso, muito complicados! E a abordagem de sistemas complicados, de dimensão e sofisticação grandiosas, coloca problemas cuja consideração, estudo e resolução envolvem, ou estima-se que envolvam, enormes recursos, tarefas sobre-humanas, intervenções milagrosas. Esta abordagem começa logo por justificar o limitado alcance, ou mesmo o fracasso, das soluções possíveis, imediatamente inferiorizadas pela dimensão dos problemas. Quantos planos foram elaborados para resolver ou evitar o défice, ou a tendência deficitária, previsível, dos sistemas de segurança social? Quantos planos procuraram enfrentar os problemas dos subúrbios, nas sociedades fortemente urbanizadas, de metrópoles concentracionárias? Quantos projetos ensaiaram reformas de sistemas de saúde, educativos, etc.?

Por outro lado, aqueles que estão encarregues de estudar estes problemas passaram, em princípio, por universidades em cujos cursos predominam as

matemáticas e as matérias científicas. Ora, como o demonstra claramente Jean-Louis Le Moigne na obra de que nos vimos servindo⁵⁷, o sistema educativo ensina apenas modelos analíticos (de resto, segundo o autor, muito mais fáceis de ensinar), razão pela qual estas pessoas transportam para os problemas complexos modelos fechados, deterministas, mais adaptados aos modelos complicados, que funcionam, ironicamente, como métodos à procura dos seus problemas, enquanto que os problemas complexos contemporâneos devem procurar os métodos que melhor lhes convêm (Le Moigne, 1990, p. 6).

Assente, historicamente, sobre os três axiomas⁵⁸, a modelização analítica que predomina nos sistemas educativos ocidentais “*precisa de uma lógica disjuntiva, pois os resultados da decomposição devem ser definitivamente distinguidos e separados. Um operador, por exemplo, deve ser completamente separado do resultado da operação, o operando: o operador não pode ser, AO MESMO TEMPO, operador e operando: ele não deve, em particular, produzir-se a si mesmo, ser o resultado da sua própria operação*” (idem, *ibidem*, p. 34). Ora, como demonstra o autor, chamando em seu auxílio A. Bogdanov (1920), “*As duas acções concebíveis do homem na natureza quer se trate de acções práticas ou de acções cognitivas, são de juntar e disjuntar. O esforço de generalização conjunta e unifica complexos de experiências, o esforço de discernimento separa-os. (...) Mas estes dois actos, juntar e disjuntar, não desempenham papéis simétricos na actividade do homem. O primeiro é fundamental, o segundo é derivado; o primeiro é directo, o segundo é resultado: tudo começa com o acto de juntar*” (cit. por Le Moigne, 1990, p. 33).

Pelo contrário, a modelização sistémica está sempre associada à lógica conjuntiva, uma vez que esta lógica permite ter em conta fenómenos que percecionamos nas e pelas conjunções complexas. Fenómenos que identificamos como complexos (e não complicados), precisamente porque nos exigem, para o seu estudo e compreensão, a construção de modelos, eles próprios, potencialmente complexos, construções simbólicas com a ajuda das quais podemos conceptualizar e conceber projetos de ação em sistemas complexos, antecipando por deliberação as suas consequências. Ao tentar aplicar ao complexo a simplificação do complicado, aumenta-se a complexidade por mutilação sem com isso se resolver o problema considerado. Assim, a modelização analítica, através de modelos complicados que os matemáticos, os estatísticos, os economistas e outros propõem, implica o fechamento dos sistemas (*ibidem*). É neste contexto que os métodos de modelização

⁵⁷ Le Moigne, J.-L. (1990). *La théorie du système general – théorie de la modélisation*, Paris: PUF.

⁵⁸ 1 – O axioma de identidade que diz que A é A; 2 – O axioma de não-contradição, segundo o qual nada pode simultaneamente *ser e não-ser*: B não pode, ao mesmo tempo, ser A e A (A: não-A); 3 – O axioma do terceiro excluído: toda e qualquer coisa deve *ou ser ou não ser*: B é ou A ou A. In Le Moigne, J.-L., Op. cit., p. 32.

sistémica requerem uma mudança de “registro” que, como afirma Le Moigne (1990, p. 8), não implica a destruição do registro precedente. Pede apenas “*um esforço de disponibilidade intelectual*” (*ibidem*) e pode representar-se assim (segundo Le Moigne, 1990, p. 9, *tradução nossa*):

Quadro 1. Os dois registros da modelização

Conceitos familiares da modelização	Conceitos adaptados da modelização
ANALÍTICA	SISTÉMICA
Objeto	Projeto ou Processo
Elemento	Unidade ativa
Conjunto	Sistema
Análise	Concepção
Disjunção (ou corte)	Conjunção (ou articulação)
Estrutura	Organização
Otimização	Adequação
Controlo	Inteligência
Eficácia	Efetividade
Aplicação	Projeção
Evidência	Pertinência
Explicação causal	Compreensão teleológica

Este quadro resume a oposição entre um sistema complicado e um sistema complexo quanto à sua inteligibilidade. O esquema seguinte, igualmente retirado de Le Moigne (*ibidem*), diz-nos que, para compreender e, portanto, para dar sentido, a

Um SISTEMA COMPLICADO	Um SISTEMA COMPLEXO
podemos SIMPLIFICÁ-LO para descobrir a sua INTELIGIBILIDADE (explicação)	devemos MODELIZÁ-LO para construir a sua INTELIGIBILIDADE (compreensão)

Na esteira de Edgar Morin, o que Le Moigne nos propõe, em conclusão, é que, servindo-nos da modelização sistémica e partilhando o paradigma da complexidade, desenvolvamos uma atitude de contextualização na nossa aproximação à realidade, com representações ricas e complexas, para tornarmos as ações inteligíveis. “Podemos”, afirma ele, em “Complexidade e Sistema”⁵⁹, “*ensinar a modelizar, a representar fenómenos percebendo-os activos no respectivo contexto, em relação a*

59 In Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 478.

qualquer projecto que formem, que se vai transformando com o decurso do tempo. Os saberes em questão estão disponíveis, acumulados pelo menos por dois mil e quinhentos anos de História humana”.

Escola e desenvolvimento humano

Seguramente, estes saberes contêm os sete de que a escola do séc. XXI deve ocupar-se e que Edgar Morin enunciou, a pedido da UNESCO, no final da década passada⁶⁰. São eles (Morin, 2003, pp. 14-17): 1. **a cegueira do conhecimento: o erro e a ilusão** que remete para a necessidade de se compreender, na escola, a natureza e os processos de construção do próprio conhecimento, como *“preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão”* que parasitam a mente humana; 2. **os princípios do conhecimento pertinente** que promovem a apreensão dos problemas globais para neles inserir os conhecimentos parciais, visando a ultrapassagem do conhecimento disciplinar fragmentado e o desenvolvimento da aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações num contexto e num conjunto. Este saber contêm os métodos que permitem *“estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo num mundo complexo”* (*ibidem*), mas pressupõe, mais do que mudança de programa, a mudança de paradigma; 3. **Ensinar a condição humana** que implica a consideração, a um só tempo, do ser humano, como entidade física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, numa unidade complexa que a educação, por meio das disciplinas, tem desintegrado, fazendo perder de vista o que significa ser humano. *“Desse modo, a condição humana deveria ser o objecto essencial de todo o ensino”* (*ibidem*); 4. **Ensinar a identidade terrena** para se compreender a unidade e a diversidade da espécie humana, na sua evolução biológica e civilizacional, na planetarização do mundo que interligou, culturalmente, continentes e promoveu um desenvolvimento global, ainda que cheio de contradições e conflitos. Neste contexto, *“convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram”* (*ibidem*); 5. **Enfrentar as incertezas** que, depois das certezas fornecidas pela ciência do século XIX, emergiram durante o século XX, designadamente, nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências

⁶⁰ Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

históricas. “Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo” (ibidem); 6. **Ensinar a compreensão**, indo para além dos triunfos da comunicação que, por si só, não a promove. “Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada, é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade” (ibidem); 7. **A ética do género humano**, traduzida nas “duas grandes finalidades ético-políticas do novo milénio: estabelecer uma relação de controlo mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como uma comunidade planetária” (ibidem) para que, deste modo, e diretamente, a escola ajude a promover um desenvolvimento “verdadeiramente humano” que compreenda as autonomias individuais, as participações comunitárias e a consciência de pertença à espécie humana. Infelizmente, o desenvolvimento humano tem sido equacionado numa perspetiva reducionista, excessivamente associada às teorias clássicas de desenvolvimento económico, segundo as quais as pessoas não são mais que recursos e fatores no processo de produção e beneficiárias, em vez de participantes, do processo de desenvolvimento. É o resultado da modelização analítica aplicada à ação política. Uma leitura da realidade que simplificou a interpretação dos fenómenos e estabeleceu entre eles relações de causalidade linear, perpetuou os interesses dos mais fortes, suportou a expansão materialista de um ultra liberalismo sem enquadramento ético, impediu que a consciência da complexidade se exprimisse mais cedo numa concepção de desenvolvimento que vai muito para além do rendimento *per capita*. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mencionámos no início deste trabalho, representa, a este propósito, um considerável avanço no reconhecimento de que a modelização analítica é incapaz de lidar com a complexidade dos problemas que condicionam esse desenvolvimento, mas não esgota o conceito de desenvolvimento humano que é muito mais profundo e rico do que pode ser apreendido em qualquer índice composto ou, mesmo, num conjunto pormenorizado de indicadores estatísticos. Para além deles há que considerar “a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos, bem como o grau de participação democrática. Por outro lado, a noção de «sustentabilidade» vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência de futuras gerações, assim como o respeito dos meios naturais de que depende a vida na Terra”⁶¹.

61 Delors, J. (Coord.) (2003). *Educação: um tesouro da descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI* (8.ª ed.). Porto: Edições ASA, p. 71.

É neste contexto que situamos a escola e o seu papel no séc. XXI: educar para o desenvolvimento humano. Enquanto sistema observado e sistema observador a escola encontra-se no centro da ação humana cuja complexidade só pode ser entendida, como afirmou Morin, pela renovação paradigmática e não programática, no quadro de uma sociedade do conhecimento que abre novas oportunidades a todos os países, independentemente dos níveis de capacitação económica. Mas para que essas oportunidades não acabem por degenerar em novas formas de ameaça e de exclusão, é indispensável “*procurar a inteligibilidade da realidade complexa dos nossos dias [compreendendo] o enorme e exigente desafio para a Formação, para as políticas educativas, para a organização dos sistemas formais e informais de Educação, para os sistemas de formação profissional ou de educação de adultos*”⁶². Porque é aí que o conhecimento, compreendendo-se a si próprio, passa de recurso material a direito universal e, num extraordinário processo de retorno ao ser, de direito universal a estruturador de identidades, a partir de uma *episteme* – de um fundamento, de uma matriz axiológica e ontológica – “*que regula o ser e o agir pessoal à luz dos valores que garantem a possibilidade de cidadania plena*” (Sá-Chaves, 2004).

É aqui que a escola encontra o seu papel.

Bibliografia

- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artemed.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.) (1994), *Para intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra.
- Alonso, L. (1994a). Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa. In *Actas do Encontro ProfMat-93* (pp. 17-27). Lisboa: APM.
- Alonso, L. (1994b). Novas Perspectivas Curriculares para a Qualidade da Educação Básica. In *Cadernos da Escola Cultural*, 26 (p. 19). Évora: AEPEC.

⁶² Ambrósio, T. (2004). A Complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. In T. Ambrósio, A. Caetano, C. Neves, M. Gonçalves, M. Ramos, M. Mesquita, & I. Sá-Chaves, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas* (pp. 23-34). MCX/APC – Atelier n.º 34.

- Ambrósio, T. (2004). A Complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. In T. Ambrósio, A. Caetano, C. Neves, M. Gonçalves, M. Ramos, M. Mesquita & I. Sá-Chaves, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas* (pp. 23-34). MCX/APC – Atelier n.º 34.
- Anderson, G. & Nancy, A. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press.
- Bachelard, G. (1986). *La poétique de la rêverie* (9.ª ed.). Paris: PUF.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1994). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Campos, B. (2001). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carneiro, R. (Coord.) (2001). *O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades: um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: DAPP, Ministério da Educação.
- Cavallo, R. (1979). General Systems Research Movement: Characteristics, Accomplishments and Current Developments. *General Systems Bulletin*, 10(3), julho.
- Correia, J.A. (1998). *Para uma teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J.A. (2001). A Construção Científica do Político em Educação. In *Educação, Sociedade e Cultura*, 15, 19-43.
- De Ketele, J.-M. et al. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento*. Madrid: La Muralla.
- Delors, J. (Coord.) (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI* (8.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Drucker, P. F. (1993). *Sociedade Pós-capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Durkheim, E. (1963). *L'Éducation Morale*. Paris: PUF.
- Gal, R. (1989). *História da Educação*. S. Paulo: Martins Fontes.
- García, C. (1991). *El Estudio de Caso: una Estrategia para la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Ghiglione, R. & Natalon, B. (1993). *O Inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, G., Flores, J. & Jiménez, E. (n.d.). *Metodologia de la Investigación Qualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Landes, D. (2002). *A Riqueza e a Pobreza das Nações*. Lisboa: Gradiva.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La théorie du système general – théorie de la modélisation*. Paris: PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *O Construtivismo dos Fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, E. & Orvalho, L. et al. (1995). *O professor aprendiz*. Lisboa: M.E./DES.
- Manacorda, M. (2000). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias* (8.ª ed.). S. Paulo: Cortez Editora.
- Mariotti, H. (2000). *As paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade*. S. Paulo: Palas Athena.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2001). *A Inteligência do Futuro*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E. (1996). *O Método III – O conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo* (4.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992b). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na formação de professores*, Vols. I e II. Porto: Porto Editora.
- Pais, J. (Ed.) (1999). *As Pessoas que moram nos alunos. Ser Jovem, Hoje, na Escola Portuguesa*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Peyrefitte, A. (1997). *A Sociedade da Confiança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimenta, C. (2003). *Complexidade e Interdisciplinaridade*. Retirado de <http://www.humanismolatino.online.pt>

- Popper, K. (2003). *Conjecturas e Refutações*. Coimbra: Almedina.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reich, R. (1993). *O Trabalho das Nações*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *Análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roegiers, X. (2004). *Uma pedagogia da integração*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003). *Formar para a Excelência Profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*. Comunicação 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Edição ESES – Separata da Revista da Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2005). Literacia, Educação e Desenvolvimento. *Revista Linhas*, 3, 8-15.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Silveira, L. (2001). *Deteção, Identificação e Análise de Necessidades de Formação e Aprendizagem*. Matosinhos: Contemporânea.
- Suchodolski, B. (1972). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tedesco, J. C. (1999). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vala, J. (2001). A Análise de Conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Org.) (2001), *Metodologia das Ciências Sociais* (11.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Valéry, P. (1979). *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*. Lisboa: Arcádia.
- Vindt, G. (1999). *500 anos de Capitalismo: A mundialização de Vasco da Gama a Bill Gates*. Lisboa: Temas e Debates.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Wiener, N. (1948). *Cybernétique*. Nova Iorque: Wiley.

Xypas, C. (1999). *Piaget e a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications.

Documentos

Conclusões do Conselho sobre Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida, *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* (Dezembro, 1996), Bruxelas.

Livro Branco sobre a Educação e a Formação, *Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva* (1995), Comissão Europeia, Luxemburgo.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, *Relatório do Desenvolvimento Humano 2000* e *Relatório do Desenvolvimento Humano 2001*. Lisboa: Trinova Editora.

Por Uma Europa do Conhecimento, *Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias ao Conselho da Europa, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões* (novembro, 1997), Bruxelas, COM.

Supervisão curricular e cidadania

Novos desafios à formação
de professores

Introdução

O estudo que apresentamos no presente capítulo⁶³ inscreveu-se no âmbito da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo incidido sobre as atividades de formação e de supervisão dos futuros professores que, no ano letivo de 2002/2003, se encontravam a frequentar a disciplina de Prática Pedagógica, do 4.º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade de Aveiro. O estudo integrou-se na rede de investigação e de cooperação científica “*Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de professores*” no contexto da qual as competências para o exercício da cidadania ativa, associadas ao *saber ser*, são percebidas como um dos saberes básicos fundamentais a todos os cidadãos nas sociedades contemporâneas. Tratou-se, assim, de um estudo no qual se cruzaram as áreas científicas da *supervisão da formação*, do *desenvolvimento curricular* e da *educação para a cidadania*, pressupondo por isso, uma visão conceptual e metodológica de natureza complexa e integradora das questões que atravessam e fundamentam a ação educativa. Com efeito, as grandes transformações que se têm feito sentir nas sociedades atuais trouxeram para a ordem do dia a discussão do conceito de cidadania nas suas múltiplas dimensões. Estas transformações, fruto da conjugação de fatores de natureza diversa, vieram colocar novos desafios aos cidadãos, nomeadamente ao nível da sua participação responsável e fundamentada no processo de tomada de decisões e na resolução dos problemas que afetam o mundo globalmente. Paralelamente, o reconhecimento do crescente défice de participação nas decisões que, individual e coletivamente, fundamentam e garantem a vivência democrática como suporte da qualidade de vida e de convivência pacífica, conduziram à exigência de se encontrarem novas formas de

⁶³ Estudo desenvolvido com vista à obtenção do grau de doutor em Didática pela Universidade de Aveiro, sob orientação científica da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, em coordenação com a Professora Doutora Isabel Martins, e defendido publicamente em 20 de dezembro de 2007.

exercício pessoal e social de cidadania. Deste modo, a tese que sustentou e legitimou este estudo assentou no pressuposto de que, face a este défice de participação, seria possível contribuir para melhorar essa situação passando, necessariamente, pelo aprofundamento e melhoria da qualidade da educação para a cidadania.

Tratou-se de reequacionar as questões educacionais, salientando as suas potencialidades transformadoras, defendendo-se novas perspetivas no que se refere às suas finalidades últimas, ou seja, elegeu-se o *saber ser* (Delors, 1996) como questão central das aprendizagens de todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória.

Desta forma, tendo a escola uma função social e educadora e constituindo-se, também, como um espaço privilegiado para a formação dos cidadãos através da própria vivência da cidadania (Graça, 1999; Birzúa, 2000; Diaz-Aguado, 2001; Henriques et al., 2001; Kerr, 2002; Figueiredo, 2002; O'Shea, 2003; Santos, 2005), consideramos fundamental a existência de professores de elevada competência e qualidade, capazes de proporcionar e de garantir aos seus alunos quer as literacias básicas, percebidas como instrumentos estruturantes da aprendizagem (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), quer os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores necessários para que estes possam compreender a complexidade do mundo em que vivem e exercer plenamente a sua cidadania alicerçada no respeito pelos direitos e pelos deveres humanos.

Neste contexto, a educação para a cidadania constitui um inquestionável desafio para as práticas curriculares dos professores, enquanto profissionais capacitados para tomar decisões curriculares de forma deliberada, criticamente refletidas e socialmente transformadoras, mas também adequadas às dinâmicas e especificidades de cada contexto educativo que constituem, aliás, o fundamento da sua ação. Deste modo, desempenhando a investigadora principal funções supervisivas no âmbito da formação de professores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerámos importante prestar uma especial atenção à formação destes profissionais, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das suas competências de reflexão crítica e de intervenção curricular.

Admitimos, assim, como hipótese geral do estudo, que as estratégias de formação e de supervisão que estimulassem nos futuros professores as suas capacidades de reflexão crítica e de intervenção curricular se revelariam mais capazes de potenciar e de desenvolver competências de cidadania em si próprios e, indiretamente, nas crianças com as quais interagissem nas suas práticas letivas, no contexto da disciplina de Prática Pedagógica da já referida licenciatura. Importa, pois, referir que neste curso⁶⁴ esta componente curricular da formação dos futuros professores

64 Já em fase posterior à realização deste estudo, este curso foi reformulado à luz do processo de Bolonha e do novo Regime Jurídico de Habilitação para a Docência, entrando em vigor a partir do ano letivo de 2007/2008.

se desenrolava maioritariamente nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação da Universidade de Aveiro, enquanto instituição formadora, porém em parceria com os supervisores cooperantes dessas mesmas escolas e que acolhiam para as suas primeiras experiências letivas os futuros professores nas turmas das quais eram titulares. Tratava-se, por isso, de um momento de formação que visava proporcionar aos futuros professores a compreensão da ação docente de forma contextualizada e o desenvolvimento de capacidades de mobilização dos saberes necessários para a resolução de problemas emergentes na prática, estimulando hábitos de reflexão crítica quer sobre a atividade docente, quer sobre si próprios.

Reconhecendo, de acordo com Formosinho e Niza (2001) e Sá-Chaves (1994/2002) que os contextos e as concepções que subjazem aos modelos de formação e de supervisão condicionam, em larga medida, as práticas curriculares dos futuros professores e, admitindo também, em conformidade com Jacinto e Sanches (2002) que, apesar da intervenção do supervisor da Universidade na Prática Pedagógica, a qualidade da formação dos futuros professores depende muito do papel e da ação do supervisor cooperante, definimos como objetivos de investigação:

- a) Identificar as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos supervisores cooperantes que supervisionaram as suas práticas pedagógicas;
- b) Analisar as práticas de desenvolvimento e de gestão curricular dos mesmos futuros professores no que diz respeito à área da educação para a cidadania;
- c) Identificar e analisar as estratégias de formação e de supervisão dos supervisores cooperantes que orientaram as práticas desenvolvidas pelos futuros professores, refletindo-se de forma integrada sobre a influência do supervisor cooperante e das características ecológicas dos ambientes de trabalho (i) no desenvolvimento das concepções de educação para a cidadania e de currículo dos futuros professores e (ii) na qualidade da ação curricular e formativa por eles desenvolvida nesse mesmo âmbito.
- d) Como objetivo último e mais genérico, com este estudo pretendíamos compreender e refletir sobre o modo como poderíamos contribuir para a formação dos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos respetivos supervisores cooperantes, identificando novas linhas de desenvolvimento e de gestão curricular no que se refere à educação para a cidadania.

Fundamentação do estudo

As dinâmicas que caracterizam as sociedades contemporâneas e a progressiva consciencialização de que vivemos num mundo cada vez mais complexo e interdependente (Kubow, Grossman & Ninomya, 1998), no qual se reconhece que muitos dos fenómenos e dos problemas económicos, políticos, sociais, culturais ou ambientais que ocorrem em qualquer parte do mundo afetam a comunidade, globalmente, vieram colocar novas exigências e novos desafios aos cidadãos. Com efeito, trata-se, conforme Sá-Chaves (2003), de um mundo cujas características exigem uma mudança nos quadros conceptuais de referência sustentados e fundamentados numa ética de compromisso e de responsabilidade. Apontam, por isso, para a emergência de um novo paradigma de cidadania (Carneiro, 1997), tornando-se necessário, tal como refere Morin (1991) e face a estes novos quadros de referência, reaprendermos a “ver, a conhecer, a pensar [e] a agir” (p. 7).

Assim, os problemas emergentes nas sociedades contemporâneas requerem o empenhamento e a participação responsável e fundamentada de todos os cidadãos na vida comunitária a nível local, regional, nacional e global e reclamam, conforme Carneiro (1997), o seu compromisso para com o desígnio de bem comum. Esta exigência e necessidade remetem para uma ideia de cidadania como prática diária sustentada por um conjunto de princípios e por valores subjacentes à ideia de democracia, na qual direitos e deveres se articulam, e não apenas como princípio jurídico, tal como se lhe refere Zaragoza (2002). Torna-se, então, fundamental o desenvolvimento de determinadas qualidades nos cidadãos (Kymlicka, 1998; Kubow, Grossman & Ninomiya, 1998), as quais devem começar a desenvolver-se desde muito cedo, bem como o domínio de novas competências cognitivas, ético-afetivas, sociais e de ação (Audigier, 2000) de modo a que os mesmos possam agir e responder com responsabilidade aos novos desafios com os quais se confrontam diariamente.

Paralelamente às grandes transformações que se têm vindo a observar, também o reconhecimento do crescente desinteresse dos jovens pelas questões políticas tradicionais, bem como o já referido declínio nos níveis de participação cívica⁶⁵, contribuíram para a emergência e para a urgência do debate e das preocupações em torno das questões relativas à educação para a cidadania. Trata-se de um processo

⁶⁵ De acordo com Nogueira e Silva (2001); Henriques et al. (2001); Nogueira (2004) e também realçado no preâmbulo da Recomendação (2002)¹² elaborada pelo Comité de Ministros dos Estados-Membros do Conselho da Europa (2002), no âmbito do *Projeto educação para a Cidadania Democrática*, na qual são definidas linhas de orientação para a promoção de uma educação para a cidadania democrática nos vários Estados membros da EU.

que se tem vindo a acentuar sobretudo a partir da década de 90 do século passado (Santos, 2005). A emergência deste debate e destas preocupações, de carácter mundial, é amplamente evidenciada a partir da realização de vários estudos e de projetos internacionais lançados ao longo dessa mesma década dos quais salientamos, e a título de exemplo, o estudo internacional *Civic Education Study* (1994-2002), promovido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.), que contou com a participação de 28 países⁶⁶, o *Projeto de Educação para a Cidadania Democrática* lançado pelo Conselho da Europa, o estudo internacional *Citizenship Education Policy Study Project (CEPS)*⁶⁷, para além dos estudos desenvolvidos pela rede europeia *Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE)*⁶⁸.

Em síntese, tendo em conta, por um lado, os desafios sociais emergentes e, por outro, a constatação da crescente apatia dos jovens no exercício cívico da sua cidadania (Menezes, 2000; Torney-Purta, Richardson & Baber, 2005), é de salientar a reflexão de Cogan (1998) quando este autor refere que a questão acerca do que deve constituir a educação para a cidadania nas várias nações se tornou fundamental. De modo a preparar os cidadãos para dar resposta com competência aos desafios e às exigências que o devir da sociedade no século XXI lhes coloca também Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), defendem que esse exercício deva ser vivenciado não apenas como membros de uma determinada comunidade local, mas também e concomitantemente, enquanto membros da sociedade global ou, como se lhe refere Morin (1991, 2000), na perspetiva de uma *cidadania planetária*.

É, assim, entre estes dois pólos – as dinâmicas que caracterizam as sociedades contemporâneas e os problemas que nelas emergem e, simultaneamente, a educação para a cidadania como resposta e condição inalienável na gestão desses mesmos problemas (cf. Figura 1), que se organizam os eixos conceptuais que se cruzam neste estudo.

66 Países participantes no Estudo Internacional *Civic Education Study*: Alemanha, Austrália, Bélgica, Bulgária, Chile, Chipre, Colômbia, Dinamarca, Eslovénia, Estados Unidos, Estónia, Federação Russa, Finlândia, Grécia, Hong Kong, Hungria, Inglaterra, Itália, Letónia, Lituânia, Noruega, Polónia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Roménia, Suécia, Suíça.

67 Publicado na obra *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective*, editada por John Cogan e Ray Derricott em 1998. Este estudo foi desenvolvido por um grupo de investigadores de nove países (Inglaterra, Holanda, Grécia, Alemanha, Hungria, Canadá, EUA, Japão e Tailândia). Um dos aspetos mais inovadores deste estudo, e que emergiu da própria análise dos dados, diz respeito à apresentação de uma nova concepção de cidadania, designada *de cidadania multidimensional*.

68 A CICE é uma rede de trabalho europeia apoiada pela Comissão Europeia através do Programa Erasmus desde 1998. Esta rede conta com aproximadamente 260 membros pertencentes a cerca de 90 a 100 instituições de ensino superior de 29 países europeus, partilhando todos os seus membros um interesse comum: compreender como é que as crianças e jovens europeus constroem a sua identidade e cidadania no contexto da Europa contemporânea.

Neste enquadramento, as escolas começaram a ver-se obrigadas a ampliar e a diversificar as suas funções educativas, tornando-se importante repensar o perfil de competências profissionais do professor de modo a serem capazes de garantir a uma população escolar cada vez mais diversa o acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida, entendida simultaneamente como direito e dever de cidadania, tal como documentam as conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶⁹. Conforme salientam Alonso e Silva (2005), é por isso mesmo que o debate acerca do *modelo de profissionalidade docente* adequado à natureza da escola atual tem sido intenso.

Em suma, exige-se que os professores sejam capazes de tomar decisões curriculares social e intencionalmente transformadoras com vista à criação de ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento dos saberes e das competências de cidadania nos alunos. Neste debate, e paralelamente, o modo como o conceito de cidadania pode ser aprendido também tem vindo a sofrer mudanças, quer em relação aos conteúdos que esta área pode contemplar, quer em relação aos contextos em que se promove, quer ainda quanto aos tipos de abordagem na sua aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito aos modos de a concretizar. Trata-se, de facto, de uma questão curricular nova, que constitui um desafio às perspetivas didáticas de cariz mais tecnicista e academicista, razão pela qual esta investigação se impôs.

Com efeito, e de acordo com Figueiredo (2002), atribui-se à educação para a cidadania uma dupla dimensão, ou seja, uma dimensão socializadora que visa essencialmente proporcionar “às crianças e jovens ideias sobre as regras, valores e saberes da(s) comunidade(s) ajudando-os, assim, a tornarem-se membros dela(s)” (*ibidem*, p. 53), e uma dimensão transformadora que tem como finalidade capacitar os alunos para construírem e assumirem compromissos sociais, compreendendo que a sua voz e a sua ação podem ter influência no que acontece consigo, com os outros e com o mundo à sua volta, contribuindo, assim, para uma mudança para melhor. Esta dimensão é também salientada por Wilkins (2000). Por isso, e conforme também salientam Serrão e Baleeiro, referidas por Figueiredo (2002), “educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a autoestima, o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites” (p. 54).

A educação para uma cidadania participativa (Holden & Clough, 1998) deverá constituir um dos princípios chave no âmbito desta área curricular. Nesta mesma linha, também Bîrzea (citado por Figueiredo, 2002) considera que “a educação

69 Jomtien (Tailândia) em 1990.

para a cidadania se concretiza através de experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer todas as influências educativas (formais, informais e não formais)” (p. 55). Na opinião de Figueiredo (2002), há dois aspetos na afirmação daquele autor que merecem ser enfatizados. O primeiro prende-se com o facto de a educação para a cidadania não se concretizar “através de um discurso, de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida, sendo, por isso, mais uma prática [de participação] do que [um] discurso, mais ação/reflexão do que conteúdo e/ou informação” (p. 55). Inerente a este aspeto encontra-se a ideia de um tipo de abordagem experiencial, referenciada por Santos (2005) à qual está subjacente o princípio de que se aprende a participar participando, sendo fundamental que o professor e a escola em geral proporcionem aos alunos oportunidades para participarem efetivamente na resolução de problemas e no processo de tomada de decisões que a eles dizem respeito, nomeadamente, sobre a suas aprendizagens e sobre os projetos a serem desenvolvidos.

Retomando a afirmação de Bírzea, o segundo aspeto a ser realçado diz respeito ao facto da educação para a cidadania não ser uma prerrogativa da escola, aspeto este que remete para uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano sustentada por Bronfenbrenner (1979/1994) e, entre nós, por Alarcão e Sá-Chaves (2000) e Sá-Chaves (1994/2002), na qual se reconhece a influência dos vários contextos (micro, meso e exossistema) nesse mesmo processo.

Face ao contexto atual e à enorme responsabilidade que recai sobre a escola, já não basta que os professores manifestem elevados níveis de competência e qualidade científico-pedagógica. Torna-se igualmente necessário que sejam concomitantemente pessoas cidadãs autoimplicadas na mudança e na construção de sociedades mais equilibradas, mais solidárias e sobretudo, sustentáveis.

Neste contexto, e considerando que a qualidade da escola depende da qualidade dos profissionais que a integram (Esteves, 2004; Sá-Chaves, 2000), tornou-se, para nós, necessário refletir também acerca da qualidade da formação destes profissionais, tornando-se importante repensar a própria filosofia de formação, percebida como conjunto de princípios subjacentes aos programas e, também, às práticas de supervisão dessa mesma formação. Emerge como tarefa fundamental procurar contribuir para um novo entendimento do conceito de formação, ou seja, pensar a formação como intervenção que valorize não apenas a dimensão profissional do futuro professor, mas também as suas dimensões pessoal, social e ética (Nóvoa, 1992; Sá-Chaves, 1994/2002), considerando o seu desenvolvimento como um processo integral, multidimensional e continuado. Trata-se de uma perspetiva de formação, orientada para a mudança de concepções e de práticas curriculares e, conseqüentemente, para a transformação consciente e intencional dos contextos de intervenção, tal como referimos anteriormente. Considerando

ainda que a qualidade da formação está também dependente da natureza dos contextos (Bronfenbrenner, 1979/1994) e das dinâmicas de formação, parece desejável o recurso quer a estratégias de formação e de supervisão que visem o desenvolvimento profissional entendido no quadro mais amplo do desenvolvimento humano, quer a práticas sistemáticas de reflexão crítica na, sobre e para a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional (Schön, 1987/1992; Alarcão & Tavares, 1987/2003).

Entendemos, assim, que o desenvolvimento, nos futuros professores, de competências de reflexão sobre si mesmos (nível metacrítico) e de intervenção ao nível do seu *saber fazer* responsável (nível metaprático)⁷⁰, poderá facilitar-lhes o confronto com a complexidade das situações educativas e a construção de soluções mais ajustadas às especificidades das circunstâncias, quer do ponto de vista pedagógico-didático, quer do ponto de vista social e ético. Ou, tal como se lhe refere Sá-Chaves (1994/2002), a elaboração de soluções *não standard*, que pressupõem diálogo com as situações e tomadas de decisão deliberadas, pertinentes e oportunas, caso a caso.

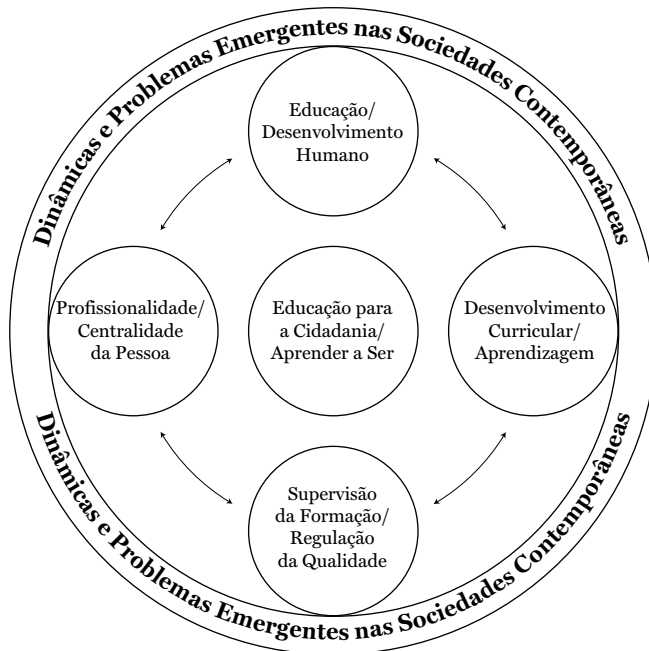


Figura 1. Educar para a cidadania: uma abordagem complexa

⁷⁰ Cf. Sá-Chaves, 1994/2002.

Contextualização do estudo

De acordo com o já referido plano de estudos da licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade de Aveiro, a disciplina de Prática Pedagógica tinha a duração de um ano letivo organizado em dois semestres. De modo a proporcionar aos futuros professores as primeiras experiências de ensino e um progressivo conhecimento acerca da realidade pedagógica na qual iam intervir, eram organizados em grupos de três (ou quatro) elementos e colocados em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico⁷¹. Tratava-se de um conjunto de escolas que intencionalmente se localizavam em distintos contextos socioculturais do distrito de Aveiro com características de meio urbano, semiurbano ou rural. Por reconhecermos, de acordo com Bronfenbrenner (1979/1994), a importância que as variáveis contextuais e as *transições ecológicas* desempenham nas concepções e práticas de formação, o modelo conceptual e organizacional desta disciplina previa que todos os grupos mudassem de escola no final do primeiro semestre de modo a que os futuros professores pudessem vivenciar experiências ecológica e pedagogicamente diferenciadas.

Esta organização semestral da disciplina permitia, também, que os futuros professores desenvolvessem as suas experiências de prática, num semestre, com alunos do 1.º ano de escolaridade e no outro semestre com alunos do 3.º (ou do 4.º ano), possibilitando deste modo o desenvolvimento de competências de intervenção curricular para trabalharem quer com crianças em diferentes fases do seu desenvolvimento, quer com conteúdos específicos das várias áreas curriculares com diferentes níveis de complexidade.

Esta estratégia proporcionava, ainda, a cada futuro professor a oportunidade de ser orientado por dois supervisores cooperantes com perfis pessoais e profissionais distintos e de desenvolver as suas experiências de prática pedagógica em dois contextos de trabalho, também eles diferenciados. Estes aspetos organizacionais eram considerados enriquecedores dos seus quadros de referência, na medida em que lhes dava a possibilidade de comparar diferentes formas de intervenção e de orientação por parte dos supervisores cooperantes, o que naturalmente criaria a possibilidade de poderem “vir a construir o seu modo pessoal de conhecer, agir e de ser professor através de um processo de reflexão consciente, fundamentado e crítico” (Sá-Chaves, 2002, p. 234).

O plano curricular desta disciplina contemplava 18 horas semanais de intervenção direta nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorria em processo

⁷¹ Protocoladas com a Universidade de Aveiro.

contínuo, evoluindo da responsabilização coletiva do grupo, numa primeira fase, à responsabilização progressiva e individual de cada um dos seus elementos, numa lógica curricular e de gestão pedagógica de complexidade crescente. Com o objetivo de criar um clima favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, eram implementadas ao longo do ano letivo múltiplas estratégias de formação de natureza distinta das quais salientamos:

- a) A *reflexão*, que se desenvolvia a dois níveis distintos, mas complementares. Num primeiro nível, desenvolvia-se a reflexão diária que, sob orientação da supervisora cooperante, ocorria imediatamente após as intervenções letivas dos alunos futuros professores, designada, por isso mesmo, de *reflexão a quente*. Num segundo nível, decorria a reflexão diferida no tempo e que acontecia nas reuniões semanais de reflexão intra e/ou inter-núcleos, sob orientação da supervisora da Universidade, podendo também, e em algumas circunstâncias, ocorrer nas reuniões semanais de reflexão sobre e para a ação, sob responsabilidade da supervisora cooperante. O objetivo destas estratégias era tornar os formandos sujeitos de uma prática reflexiva sistemática, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas capacidades reflexivas de elevado nível (Sá-Chaves, 1994/2002);
- b) Os *portfolios reflexivos individuais*, elaborados pelos futuros professores ao longo do ano letivo, constituíam também uma estratégia de formação de natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal, que permitia tornar evidente por um lado, o fluir dos processos intrapessoais de construção de conhecimento de cada um dos futuros professores, reconhecendo-se essa construção como dinâmica e inacabada e, por outro, a importância que os contextos e os outros (supervisores, colegas, crianças, famílias) tinham nesse mesmo processo;
- c) Os *seminários*, cujas temáticas eram selecionadas a partir do diagnóstico das necessidades de formação e das problemáticas emergentes dos contextos educativos.

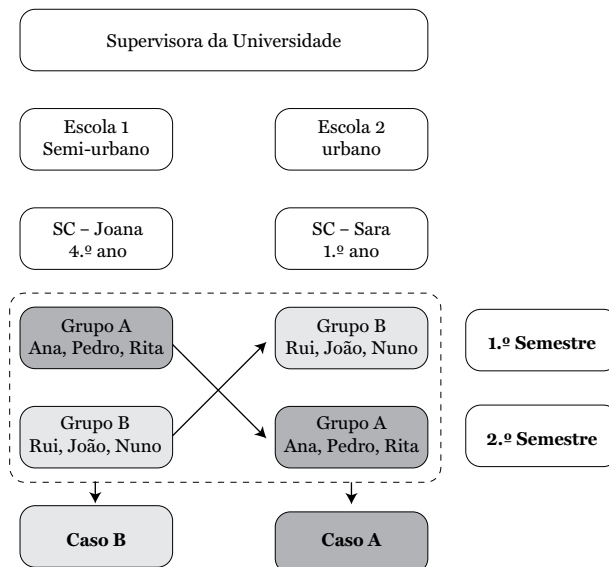
Opções metodológicas

O processo investigativo desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa, interpretativa e complexa⁷², na qual se relevam os princípios de *totalidade* (pretende-se a compreensão dos fenómenos em estudo como um sistema global,

⁷² Princípios subjacentes à análise de tipo sistémico.

aberto e dinâmico), de *recursividade* (pressupondo uma relação dialética entre os subsistemas integradores) e de *transformabilidade* (admitindo a hipótese de melhoria da qualidade e desenvolvimento do próprio sistema e das pessoas que o integram).

Por se centrar num caso particular de formação de professores para este nível de escolaridade (Universidade de Aveiro), o estudo configurou-se como estudo de caso (Yin, 1994; Bogdan e & Biklen, 1994) na sua variante multicaso. Teve como participantes a supervisora da Universidade que foi, de forma concomitante, a investigadora principal e responsável pelo estudo, seis formandos organizados em dois grupos de três elementos (Grupo A e Grupo B) e duas supervisoras cooperantes (SC). Por forma a respeitar os critérios de confidencialidade e de anonimato foi atribuído a cada participante um nome fictício, tal como se pode observar no fluxograma seguinte.



Fluxograma 1. Distribuição dos grupos de prática pedagógica em cada semestre pelas escolas e supervisoras cooperantes (Tomaz, 2007)

A recolha de dados foi feita durante todo o ano letivo de 2002/2003, conforme já referido, e teve como finalidade compreender a natureza da evolução dos alunos futuros professores no que diz respeito às suas concepções e à gestão curricular das suas práticas no que se refere à educação para a cidadania.

O objeto de estudo desta investigação, bem como os seus objetivos, conduziram à opção por um modelo conceptual que organizou e integrou estratégias formativas

e investigativas, cruzando-as sem no entanto as confundir. Tratou-se, com efeito, segundo Delprat (1986), referida por Sá-Chaves (1994/2002), de uma unidade de modelização dupla com a qual se procurou compreender, através de procedimentos investigativos, a relação entre as estratégias de formação e de supervisão das supervisoras cooperantes e o desenvolvimento das concepções e práticas curriculares dos futuros professores, neste caso, no âmbito da educação para a cidadania.

De forma a ser possível construir uma visão integrada da complexidade das dinâmicas de formação em estudo foi utilizado um conjunto múltiplo, diverso e complementar de procedimentos e instrumentos investigativos específicos dos quais se destacam a utilização de inquérito por questionário e por entrevista (semiestruturada).

A inquirição por questionário foi usada com os futuros professores e com os respetivos supervisores cooperantes, tendo tido como finalidade a caracterização dos participantes e a identificação das suas concepções acerca dos conceitos em análise no estudo. No caso dos alunos futuros professores, o questionário foi administrado duas vezes, em momentos distanciados (no início e no final do ano letivo), tendo como principal objetivo verificar a existência (ou não) de indícios de mudança nas concepções dos futuros professores, do primeiro para o segundo momento, tal como já foi mencionado.

Quanto à utilização da inquirição por entrevista, esta foi feita às supervisoras cooperantes no final de cada um dos dois semestres e teve como finalidades principais:

- i) Compreender a perceção das mesmas acerca do processo desenvolvido pelos futuros professores no que se refere às suas práticas de gestão curricular no âmbito da educação para a cidadania;
- ii) Identificar as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas próprias nesse mesmo processo;
- iii) Compreender de que modo as supervisoras cooperantes e os contextos de intervenção influenciaram (ou não) o desenvolvimento das concepções dos futuros professores e a qualidade da ação curricular e formativa por eles desenvolvida no âmbito da educação para a cidadania.

Os processos de construção e de validação dos instrumentos investigativos específicos foram efetuados mediante a consulta a especialistas nas áreas científicas em causa, de formadores institucionais a exercerem funções docentes no âmbito da formação inicial de professores do Ensino Básico de e outros professores do 1.º Ciclo em efetividade de funções letivas nas escolas, sendo alguns deles orientadores cooperantes não participantes no estudo.

Como fontes de informação secundárias, recorreremos ainda:

- i) Aos *portfolios* reflexivos individuais elaborados pelos alunos futuros professores ao longo do ano letivo;

- ii) Aos registos em vídeo de algumas das intervenções dos formandos em situação educativa no interior da sala de aula para retenção da informação para futura revisão nos casos em que se revelasse necessário;
- iii) Ao *teaching portfolio* do investigador principal no qual foram sendo feitos registos sobre o processo de formação de cada grupo de estágio, registos estes efetuados pela investigadora na sua qualidade de supervisora da Universidade. Deste modo, o *teaching portfolio* integrou registos das observações efetuadas às intervenções dos alunos futuros professores em contexto de sala de aula e registos das reflexões realizadas nas sessões semanais de reflexão intra e/ou inter-núcleos, da responsabilidade da supervisora da Universidade.

Estas fontes, embora secundárias, constituíram um suplemento de informação importante, permitindo complementar, contextualizar, interpretar e compreender melhor os dados recolhidos através dos instrumentos investigativos específicos.

Os dados recolhidos a partir dos primeiros instrumentos (questionário e entrevista) foram objeto de tratamento através de *análise de conteúdo*, tendo para tal sido construído e validado um sistema de categorias. Este sistema de análise foi construído de forma progressiva, integrando de modo articulado categorias definidas *a priori*, em função dos pressupostos que enquadraram e fundamentaram o estudo e dos objetivos da investigação subjacentes aos questionários e ao guião da entrevista, bem como outras que foram emergindo à medida que a reflexão e a análise foram sendo desenvolvidas.

No que diz respeito à validade e fidelidade do sistema de categorização, optou-se por sujeitar o instrumento a um painel de peritos, especialistas reconhecidos nas áreas da Cidadania, do Currículo e da Supervisão, tendo sido aceites as sugestões disponibilizadas.

Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto apresentamos de forma transversal os resultados emergentes da análise dos questionários e das entrevistas tendo em conta os objetivos de investigação que nortearam este estudo, discutindo esses mesmos resultados à luz do quadro teórico que o sustentou. Encontra-se organizado em quatro secções: (i) concepções e práticas de educação para a cidadania, (ii) concepções e práticas de desenvolvimento e gestão curricular, (iii) estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes e (iv) influência das supervisoras cooperantes e dos contextos de trabalho nas práticas de educação para a cidadania e na ação curricular desenvolvida pelos futuros professores.

Concepções e práticas de educação para a cidadania

De acordo com os resultados, e no que diz respeito às *concepções e práticas de educação para a cidadania*, verificamos que os futuros professores e as suas supervisoras cooperantes valorizaram muito a finalidade socializadora (Figueiredo, 2002) da educação para a cidadania. Esta perspetiva centrou-se, essencialmente, na consciencialização dos direitos e dos deveres do cidadão e no desenvolvimento e apropriação de valores, de regras e de saberes fundamentais para a vida em sociedade, subentendendo-se a importância que atribuíram ao *aprender a viver juntos* (Delors, 1996). Embora com menor expressividade, dos resultados também emergiram evidências que apontaram para uma ideia de cidadania cuja finalidade é sobretudo de natureza transformadora, (Wilkins, 2000; Figueiredo, 2002, 2005). Neste estudo, esta dimensão foi percebida, essencialmente, como processo de aprendizagem ao longo da vida e como participação ativa, refletida e comprometida nos processos de tomada de decisões, com vista à resolução dos problemas emergentes no quotidiano.

Relativamente ao *modo de implementação* desta área curricular, o tipo de abordagem que ambos disseram privilegiar, apontou para uma abordagem transcurricular de natureza experiencial. Trata-se de um tipo de abordagem em que o clima, a gestão dos contextos educativos e a organização curricular do processo didático ocupam um papel de relevo no desenvolvimento das competências de cidadania das crianças e dos restantes atores educativos sendo, por isso, enquadrada por uma perspetiva de educação *pela cidadania* (Santos, 2005). Na prática, a educação para a cidadania parece ter sido implementada, por um lado, a partir de situações emergentes dos próprios contextos, que conduzem a decisões curriculares espontâneas, tendo-se verificado por parte de todos os participantes uma atenção especial às dinâmicas próprias das situações do dia a dia, tomando-as como oportunidade para *“lições” de cidadania* (Freitas, 1999). Por outro lado, a implementação da educação para a cidadania foi também referida como prática intencional a partir de um conjunto de estratégias curriculares referenciadas na literatura como facilitadoras da assunção de responsabilidades, da participação dos alunos no processo de tomada de decisões e do envolvimento ativo dos mesmos na sua própria aprendizagem, sendo concomitantemente potenciadoras do desenvolvimento de competências ético-afetivas, sociais e de ação (Audigier, 1998; 2000). Das estratégias referidas, foram destacadas (i) as regras para o funcionamento democrático da sala de aula, (ii) a assembleia de turma, (iii) a gestão e a resolução partilhada de conflitos através do diálogo entre professor/aluno(s) e aluno(s)/aluno(s), (iv) a gestão dos tempos livres dos alunos, (v) a participação dos alunos nas decisões curriculares (vi) o quadro de tarefas, (vii) o plano diário,

(viii) o trabalho de pesquisa, (ix) o trabalho de projeto, (x) o trabalho de grupo e (xi) o debate.

Ao nível da *organização do espaço da sala de aula*, os resultados também apontaram para a preferência por configurações facilitadoras da participação, da comunicação e do envolvimento ativo dos alunos na dinâmica da sala de aula como é o caso da disposição das mesas em U ou em grupos.

Em síntese, concluímos tratar-se, na globalidade, de um conjunto de estratégias que evidenciaram a ideia de que as competências inerentes a esta área se desenvolvem *em situação* (Figueiredo, 2002), envolvendo o aprender a fazer e a participar, fazendo e participando (Santos, 2005; O'Shea, 2003) e deixando clara a ideia de que a cidadania não se aprende por transmissão direta ou pela retórica.

Apesar dos futuros professores e das supervisoras cooperantes apontarem, maioritariamente, a abordagem transcurricular como o tipo de abordagem a privilegiar para a implementação desta dimensão da formação, os resultados, embora com menor expressividade, também evidenciaram outro tipo de abordagem, como é o caso da abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1979/1994; Alarcão & Sá-Chaves, 2000), na qual se reconhece a influência dos contextos, nos seus diferentes níveis, no desenvolvimento das competências de cidadania. Pontualmente, constatámos, ainda, a referência a uma abordagem de natureza transdisciplinar, à qual está inerente a possibilidade de desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e valores fundamentais ao exercício da cidadania a partir das diferentes áreas disciplinares. Embora de forma implícita, foi sugerida uma abordagem de cariz mais disciplinar, percebida neste contexto não como uma disciplina autónoma, mas sim como um momento curricular específico, com carácter regular, como é o caso da assembleia de turma, já anteriormente referida.

Por fim, em relação à *avaliação dos alunos* nesta área específica, o entendimento global apontou no sentido de que esta área deve ser avaliada tal como as outras áreas curriculares, centrando-se, no entanto, a avaliação nas atitudes e nos comportamentos dos alunos, e com menor ênfase, nas competências dos mesmos, sendo a avaliação formativa a modalidade de avaliação que foi mais valorizada pelos participantes. Consideramos, com base em Kerr (2002), que o que está em causa não é a avaliação dos alunos enquanto cidadãos de *per se*, mas sim a avaliação da qualidade das suas aprendizagens no contexto desta área curricular.

Concepções e práticas de desenvolvimento e gestão curricular

No que se refere às *concepções e práticas de desenvolvimento e de gestão curricular* verificámos que, os futuros professores e as suas supervisoras cooperantes valorizaram muito uma concepção e uma prática de gestão curricular

flexível. Com efeito, de acordo com os resultados, quando ambos tinham que tomar decisões curriculares para a sua turma tinham como referência quer o currículo nacional, onde estão contempladas as aprendizagens consideradas essenciais e socialmente reconhecidas como indispensáveis a todos os alunos, quer os interesses e as necessidades dos mesmos, bem como as características ecológicas dos contextos de ação. Constatámos, deste modo, uma preocupação por parte dos participantes em contextualizar o currículo nacional, tendo em conta, nesse processo, as especificidades do respetivo contexto e das características dos seus alunos, resultados estes que parecem revelar a importância que os participantes atribuíram ao conhecimento dos aprendentes e ao conhecimento dos contextos, enquanto dimensões do conhecimento profissional do professor (Shulman, 1987/2004). Concluímos, então, que, de uma forma geral, os participantes reconheceram o seu papel, enquanto coconstrutores e protagonistas do currículo, ao qual está inerente uma ação intencional, enquadrada por valores de equidade e de justiça e, ao mesmo tempo, reflexiva e crítica na linha proposta por Schön (1987/1992). Tratou-se, por isso, de uma prática potenciadora do princípio de uma escola para todos (Leite & Fernandes, 2002), salvaguardando o direito social a uma educação de qualidade. Ainda no que se refere às *concepções e práticas de desenvolvimento e de gestão curricular* notámos que os participantes também valorizaram muito uma concepção e uma prática de gestão curricular participada. De facto, os participantes consideraram que as decisões curriculares deveriam estar abertas à participação dos alunos, reforçando a ideia de educação para uma cidadania participativa (Holden & Clough, 1998), já referida anteriormente, que se concretiza através de experiências de vida e de oportunidades para que os mesmos participem na resolução dos problemas e no processo de tomada de decisões sobre as suas aprendizagens.

Quanto ao tipo de abordagem curricular privilegiado, os resultados apontaram para a preferência por uma visão curricular globalizada e integrada quanto aos modos de organização dos conteúdos programáticos privilegiando aprendizagens significativas, contrariando, assim, o carácter fragmentado do conhecimento organizado em disciplinas (Torres Santomé, 1994; Beane, 2003).

Estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes

No que se refere às *estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes*, concluímos que as supervisoras recorreram a um conjunto de estratégias que visavam promover competências para a resolução de problemas e para a tomada de decisões conscientes, enquadradas por um

cenário psicopedagógico (Alarcão & Tavares, 1987/2003). Verificámos igualmente o incentivo à autoformação e à experimentação, segundo uma metodologia do *aprender a fazer fazendo e pensando*, emergindo a ideia de aprendizagem enquanto investigação, experimentação e procura de soluções para os problemas, evidenciando-se assim um esforço de ultrapassagem de perspetivas de cariz instrumental e tecnicista (Sá-Chaves, 2000, p. 130).

Constatámos também que as supervisoras referiram a promoção da reflexão sobre e para a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional (Schön, 1987/1992; Alarcão & Tavares, 1987/2003) e orientada para a mudança de atitudes e para a transformação das práticas e dos contextos de intervenção (Sá-Chaves, 1994/2002). Tratou-se, com efeito, de uma estratégia de formação enquadrada por um cenário de supervisão de matriz reflexiva e ecológica (Alarcão & Tavares, 1987/2003; Sá-Chaves, 1994/2002). No que diz respeito aos assuntos mais referenciados nas reuniões de reflexão sobre a ação estes relacionavam-se essencialmente (i) com a necessidade dos futuros professores serem, e sentirem-se, capazes de gerir as diferenças individuais das crianças, o comportamento das mesmas, os conflitos existentes entre elas, o tempo de intervenção, a assembleia de turma, (ii) com as consequências éticas das ações dos futuros professores nas crianças, (iii) com a seleção de algumas estratégias de ensino e de aprendizagem e, ainda, (iv) com a sua postura e deslocações dentro da sala de aula.

Relativamente à *relação supervisiva* concluímos ter-se tratado de uma relação marcada por um estilo predominantemente colaborativo (Glickman, 1985, citado por Alarcão e Tavares, 1987/2003), subentendendo uma relação interpessoal encorajante e facilitadora de um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional consciente e comprometido (Alarcão & Tavares, 1987/2003). Não obstante esta predominância, os resultados também apontaram para a utilização, de forma estratégica e intencional, de um estilo superviso mais diretivo em determinados momentos que, pelas suas circunstâncias, o justificavam.

Influência das supervisoras cooperantes e dos contextos de trabalho nas práticas de educação para a cidadania e na ação curricular desenvolvida pelos futuros professores

Ao efetuarmos uma análise mais atenta dos dados, e se tivermos em consideração os resultados do questionário, no que diz respeito aos futuros professores, concluímos que, no que se refere às concepções de *educação para a cidadania* e de *currículo*, não encontramos evidências que deixassem clara a influência das supervisoras cooperantes e dos contextos de ação ao nível da mudança conceptual nos futuros professores. Com efeito, não se observaram mudanças acentuadas do primeiro para

o segundo momento de recolha de dados, verificando-se apenas, e em alguns deles, indicadores de evolução em aspetos pontuais do seu desempenho. Constatámos que, desde o primeiro momento de recolha de dados, coincidindo com o início da disciplina de Prática Pedagógica, as suas concepções apresentavam um elevado nível de consistência teórica no quadro de um paradigma crítico-reflexivo e ecológico. Como justificação para este facto, parece-nos razoável admitir a influência da natureza da formação pressuposta no plano de estudos nos três primeiros anos do curso e, no qual, esse tipo de fundamentação foi tida em conta de forma consciente e deliberada.

Deste modo, e tendo como referente o seu ponto de partida e os objetivos de formação pressupostos, não haveria grande margem para profundas transformações nas suas concepções iniciais, pelo que o papel das supervisoras cooperantes e as dinâmicas de formação desenvolvidas nos contextos de trabalho se revelaram, sobretudo, como fatores de aprofundamento e de experientiação das perspetivas construídas na fase inicial da sua formação. Contudo, e apesar de não termos encontrado evidência nos resultados dos questionários que deixassem clara essa influência do ponto de vista da mudança conceptual, a partir dos resultados das entrevistas, cruzados com as outras fontes de evidência complementar, foi possível recolher indicadores que apontaram para essa influência no desenvolvimento das competências de reflexão crítica e de intervenção curricular dos futuros professores no âmbito da educação para a cidadania. Foi referenciada a utilização pelas supervisoras cooperantes de múltiplas estratégias de formação e de supervisão por parte das supervisoras cooperantes, enquadradas por um cenário de supervisão integrador e por um estilo supervisiivo de natureza *não standard* (Sá-Chaves, 1994/2002), ajudando os futuros professores, através da relação e da interação supervisiiva, a passar do saber teórico referencial ao *saber fazer* ou saber em uso, imprimindo à sua ação uma intencionalidade estratégica com vista à transformação dos contextos de ação.

Deste modo, todos os futuros professores evidenciaram o desenvolvimento das suas capacidades reflexivas de nível metacrítico, ou seja, do conhecimento de si mesmos. Assim, e baseando-nos no Perfil de Desempenho profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico⁷³, os futuros professores manifestaram preocupações e competências que lhes permitiram:

- Diferenciar e individualizar o ensino, centrando o processo de aprendizagem nos alunos;
- Recorrer a estratégias de ensino-aprendizagem ativas e socializadoras, favorecedoras da autoimplicação dos alunos na sua própria aprendizagem e do desenvolvimento de competências sociais;

⁷³ Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001.

- Educar para a cidadania, fomentando a vivência democrática, a igualdade de oportunidades, a solidariedade, o respeito, a cooperação, a liberdade de expressão e a participação;
- Desenvolver trabalho colaborativo com os colegas do grupo;
- Elaborar projetos curriculares de natureza integradora;
- Refletir sobre as próprias práticas e sobre as consequências éticas, sociais e acadêmicas das mesmas nas crianças, empenhando-se no seu processo formativo ao longo da vida.

Todavia, e embora os futuros professores tenham sido enquadrados pelo mesmo ambiente formativo e supervisivo, através dos resultados das entrevistas também é possível constatar que esse mesmo ambiente não os estimulou de igual forma, conduzindo à emergência de perfis profissionais e pessoais individualizados. Deste modo, apesar de se terem observado evidências que sugeriram o desenvolvimento de capacidades reflexivas de nível metacrítico na globalidade dos formandos, nem todos parecem ter atingido o nível metaprático. Como hipótese explicativa para estas diferenças avançamos algumas características individuais dos futuros professores apontadas pelas próprias supervisoras cooperantes e confirmadas a partir das fontes de evidência complementar.

Conclusões finais do estudo

Deste estudo podemos retirar várias conclusões. Em primeiro lugar, concluímos que as concepções de educação para a cidadania e de currículo dos futuros professores e das respetivas supervisoras cooperantes se aproximaram, sendo igualmente concordantes com as perspetivas atuais apontadas na literatura da especialidade e nos documentos oficiais para as áreas da educação para a cidadania e do desenvolvimento curricular, tendo evidenciado os participantes uma clara compreensão do seu papel, não apenas como agentes socializadores, mas também como agentes de mudança e de transformação social.

Concluímos, também, que os futuros professores em situação de prática pedagógica recorreram a um conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem de forma intencional, enquadradas por uma abordagem de natureza transcurricular e experiencial, com vista à criação de um ambiente propício ao desenvolvimento nas suas crianças de competências cognitivas, ético-afetivas, sociais e de ação.

Por fim, concluímos que as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelas supervisoras cooperantes conduziram ao desenvolvimento de competências de reflexão crítica e de intervenção curricular no âmbito da educação para a cidadania,

levando os formandos a refletirem e a consciencializarem-se das dimensões éticas, sociais e educativas da sua ação, ajudando-os, através de uma aprendizagem na e pela ação refletida, a passarem de um saber referencial e teórico para um saber em uso. Verificámos, assim, por parte das supervisoras cooperantes, uma aposta na estimulação da competência metarreflexiva e metacrítica dos futuros professores como superação de uma lógica de cariz exclusivamente tecnicista e reprodutora das desigualdades sociais.

As conclusões deste estudo, e conforme já referimos anteriormente, parecem, então, ter apontado para alguma eficácia e eficiência do programa de formação em estudo quer na sua dimensão instituída (plano de estudos), quer na sua dimensão instituinte (formação e supervisão do processo formativo)⁷⁴ tendo contribuído, por um lado, para a formação de professores com um perfil profissional capaz de desenvolver ações intencionais, respondendo com competência e qualidade aos desafios que as sociedades contemporâneas lhes colocam e, por outro, para uma valorização do estatuto da profissão docente e para o reforço da sua identidade profissional.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987/2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão* (pp.143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coord.), *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão*. (pp. 43-63). Coimbra: Almedina.

Audigier, F. (1998). *Projet "Education a la Citoyenneté Démocratique": Concepts de base et Compétences Clé de L'Education à la Citoyenneté Démocratique: Une première Synthèse*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (CDCC), DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, (3), 2, 91-110. Retirado de www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>

74 Estes dados corroboram as conclusões do Relatório de Avaliação Externa do Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo da Universidade de Aveiro, realizado pela Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Formação de Professores em Educação de Infância e Ensino Básico (1.º Ciclo), em junho de 2005.

- Birzéa, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg, Conselho da Europa (DGIV/EDU/CIT (2000) 21). Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1994). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R. (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, 144 (4), 391-413.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Diaz-Aguado, M. J. (2001). *Educar para a cidadania num novo contexto educativo*. Retirado de www.deb.min-edu.pt/revista/revista2/index-2.html.
- Cogan, J. (1998). Citizenship education for the 21st century: setting the context. In J. Cogan & R. Derricott, *Citizenship for the 21st century: An international perspective* (pp. 1-19). London: Kogan Page.
- Esteves, J. (2004). *La tercera Revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Figueiredo, C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In *Reorganização curricular do ensino básico* (pp. 39-66). Lisboa: DEB – Ministério da Educação.
- Figueiredo, C. (2005). Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? In C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Org.), *Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. (pp. 23-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Projecto de Recomendação – Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: INAFOP.
- Freitas, C. (1999). Educação, escola e cidadania. In *Autonomia, Flexibilidade e Associação* (pp. 23-26). Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul.
- Graça, V. (1999). Escola e Cidadania: Desafios da Educação Básica. In *Autonomia, Flexibilidade e Associação* (pp. 11-22). Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul.
- Henriques, A. et al. (2001). *Educar para a cidadania: Cursos gerais e cursos tecnológicos – 2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Holden, C. & Clough, N. (1998). The child carried on the Back does not know the length of the road: The teacher's role in assisting participation. In C. Holden, & N. Clough (Eds.), *Children as citizens: Education for participation* (pp. 13-28). London: Jessica Kingsley.
- Jacinto, M. & Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: Práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, XI, n.º 1, 79-149.

Kerr, D. (2002). *Assessment and evaluation in citizenship education*. Paper presented at British Council Seminar in Beijing – China (NFER/DFES).

Kymlicka, W. (1998). Citizenship. In E. Craig (Org.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge. Retirado de www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar/leit_cidadania.html

Kubow, P., Grossman, D. & Ninomiya, A. (1998). Multidimensional citizenship: educational policy for the 21st century. In J. Cogan, & R. Derricott, *Citizenship for the 21st century: An international perspective* (pp. 115-134). London: Kogan Page.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In Departamento de Educação Básica, *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e de investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: Ministério da Educação.

Menezes, I (2000). *Estudo Internacional sobre Educação Cívica (Civic Education Study – IEA): Resultados dos Alunos Portugueses*. Comunicação apresentada no Encontro Internacional “Educação para os Direitos Humanos”, realizado em Lisboa entre 5 e 7 de Dezembro.

Morin, E. (1991). *Os problemas do fim de século*. Lisboa: Editorial Notícias.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

O’Shea, K. (2003). *Desenvolver uma compreensão partilhada: Glossário de termos de educação para a cidadania*. Conselho da Europa DGIV/EDU/CIT 2003(29). Retirado de http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Portugal/2003_%2029_EDC_Glossary_PT.pdf

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (1994/2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2003). *Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Santos, M. (2005). *Que cidadania?* Lisboa: Santos-edu.

Schön, D. (1987/1992). *Educating the reflective practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. (1987/2004). *The wisdom of practice*. Danvers: Jossey-Bass

Torney-Purta, J., Richardson, W. & Baber, C. (2005). Teachers’ educational experience and confidence in relation to students’ civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, (1)1, July 2005. Retirado de <http://www.citized.info/pdf/ejournal/Vol%201%20Number%201/003.pdf>

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Wilkins, C. (2000). Citizenship education. In R. Bailey (Ed.), *Teaching values & citizenship across the curriculum* (pp. 14-27). London: Kogan Page.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Zaragoza, F. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanía para una nueva educación* (pp. 15-28). Barcelona: Graó.

Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores

Um estudo no âmbito
da supervisão da formação
de professores do
1.º Ciclo do Ensino Básico
na Universidade de Aveiro

Contextualização

Das sociedades particulares à perspectiva de sociedade planetária – uma ideia de *cidadania ampliada*

As mudanças sociais que pressionam e desafiam a Escola, nomeadamente quanto às suas finalidades últimas e quanto aos papéis, às funções e ao desempenho dos professores, implicam a necessidade de repensar a formação destes profissionais para que possam responder mais adequadamente aos desafios emergentes na contemporaneidade. Conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), trata-se de um tempo em que as condições de complexidade e de incerteza se vêm acentuando extraordinariamente, “dificultando a sustentação de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade” (p. 15). No entanto, representa também um tempo de oportunidades e de esperança, sobretudo no que respeita à Educação, na convicção de que esta se possa constituir como resposta estratégica de longo alcance (Delors, 1996).

Durante décadas, os saberes fundamentais foram (e continuam ainda a ser) confinados às literacias básicas comumente designadas como *ler, escrever e contar*. Não questionando a sua efetiva importância e indispensabilidade como base inalienável dos processos de aprendizagem, é genericamente reconhecido que, tal modelo, se encontra desfasado da realidade social, sendo hoje evidentes as suas profundas limitações e insuficiências quando se consideram as características e complexas relações e implicações biopsicossociais dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Com efeito, muito para além destas aprendizagens elementares, as sociedades contemporâneas, no seu vertiginoso dinamismo, instabilidade e incerteza exigem dos cidadãos novos saberes que lhes permitam agir responsável e adequadamente em situações que são, à partida, imprevisíveis. Delors (1996) refere-se-lhes como os *pilares da educação*, salientando nesta metáfora a importância fulcral do *aprender a aprender*, do *aprender a fazer*, do *aprender a*

viver juntos e do *aprender a ser* nos processos de desenvolvimento pessoal, social e humano ao longo do tempo. Conforme relevam Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) trata-se de saberes que não se podem ser confundidos com a simples (mas também indispensável) “aquisição de conhecimentos disciplinares (...), menos ainda com qualificações profissionais (...) que o progresso científico-tecnológico constantemente desatualiza” (p. 18), mas como saberes transversais às áreas curriculares e orientados para a ação, isto é, mobilizáveis num dado contexto, enquanto competência, com vista à resolução dos problemas emergentes, à transformação dos contextos e ao exercício pleno e responsável da cidadania.

Assim, trata-se de saberes que, não podendo ser aprendidos, nem ensinados por mera transmissão discursiva, como se fossem da ordem dos conteúdos, exigem também novas abordagens didáticas e pedagógicas sobre as quais se torna urgente refletir e investigar.

Nesse sentido, a consciencialização das instituições de formação acerca destas novas questões torna-se fundamental para que possam aprofundar e atualizar quer os planos de estudos, quer as abordagens e as estratégias de formação e, por essa via, melhorar o perfil de competência a desenvolver pelos futuros professores. Contributos e referentes fundamentais no âmbito desta temática vêm alertando para a necessidade de uma formação reflexiva, numa perspetiva ecológica e crítica, que os capacite para responderem mais eficaz e eticamente à imprevisibilidade das situações e dos contextos, na linha do que socialmente lhes é exigido (cf. Bronfenbrenner, 1979; Schön, 1983, 1987; Shulman, 1986; Nóvoa, 1991; Zeichner, 1993; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Roldão, 2000; Sá-Chaves, 2002, 2003; Alarcão & Tavares, 1987, 2003). Destaca-se, de igual modo, o papel fundamental da qualidade da supervisão dos processos de formação, sobretudo ao nível da Prática Pedagógica que os inicia no processo de docência, o que exige uma reflexão coerente relativamente às competências supervisivas a quem cabe essa orientação. É neste quadro que se integra o estudo, ao qual se refere o presente texto, e que foi desenvolvido na Universidade de Aveiro no âmbito da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico⁷⁵.

⁷⁵ Estudo integrado na Rede de Cooperação Científica “*Novos Saberes Básicos dos Cidadãos no século XXI, novos desafios à Formação de Professores*” e desenvolvido entre novembro de 2004 e dezembro de 2008 com vista à obtenção do grau de Doutoramento na área de Didática (orientação científica da Professora Doutora Idália Sá-Chaves). As respetivas provas públicas decorreram em fevereiro de 2009 na Universidade de Aveiro.

Pressupostos metodológicos, objeto de estudo e finalidades

Modelização e operacionalização do estudo – das (in)certezas da contemporaneidade ao reajuste das abordagens investigativas

Tendo, então, em consideração as mudanças que caracterizam as sociedades atuais, a sua natureza complexa e em constante transformação, faz-se sentir a necessidade de reajuste da atitude investigativa quer nos seus fundamentos e paradigmas, quer nas novas questões investigativas que, de forma continuada, se abrem nos horizontes do conhecimento, quer nas abordagens metodológicas e modos de intervir socialmente que, a elas, melhor se ajustem.

Embora alguns autores (cf. Kuhn, 1962) defendam que a evolução científica se opera por processos de rutura total entre os paradigmas vigentes, partilhamos a opinião segundo a qual as diferentes tendências paradigmáticas podem encontrar espaços de diálogo. Indicadores que traduzem esta *nova* perspetiva são as múltiplas designações usadas para significar essa possibilidade de interligação, como traduzem as expressões “*nouvelle alliance*” (Prigogine, 1996) ou “*scienza nuova*” (Morin, 1991).

Trata-se de um quadro complexo, de cariz socioconstrutivista, que preconiza a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento próprio, não descurando a dimensão ecológica (Bronfenbrenner, 1979), nem os contextos de vida (Soares, 1995) onde essa construção tem lugar. Nesse sentido, e pela sua atualidade, esta perspetiva (cf. Morin, 1991; Le Moigne, 1994) foi assumida nesta investigação, tendo em atenção a natureza recursiva das temáticas que, enquanto seus eixos estruturantes, nele se cruzam, e cuja visão fragmentada se apresentaria muito redutora, fragmentante e inadequada.

O estudo foi desenvolvido empiricamente a partir da experiência de formação de docentes do 1.º CEB na Universidade de Aveiro. Inscreveu-se no âmbito da área científica da Supervisão da Formação e pretendeu aprofundar a reflexão acerca da qualidade da profissionalidade específica do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da natureza dos sistemas de formação percebidos como ambiências (conceptuais, organizacionais e funcionais), potencialmente propiciadoras e geradoras dessa mesma qualidade.

Considerou-se, portanto, como objetivo geral, e face à emergência de novos saberes, o aprofundamento do conhecimento acerca dos sistemas de formação e dos perfis de profissionalidade de professores do 1.º CEB, cujas características de monodocência pressupõem um perfil de competência específico. Os três eixos

aqui subentendidos – saberes básicos dos alunos, *novas* competências e formação de professores – pressupuseram, por sua vez, a formulação das seguintes questões de pesquisa:

- Quais os saberes básicos que os estudos mais atuais reconhecem como devendo integrar o perfil de cidadania comum a todos os alunos à saída da escolaridade básica?
- Quais e qual a natureza das competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico responsáveis, no exercício da sua profissão, pelo desenvolvimento desse perfil?
- Quais os princípios e características paradigmáticas dos sistemas de formação que se julgam potenciar a sua qualidade?
- Quais os contributos dessa reflexão para a melhoria da qualidade da formação de professores do 1.º CEB e para a regulação curricular da formação inicial de professores para este ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro?

Tal como se pode depreender do objetivo geral e das próprias questões de investigação, partiu-se do pressuposto segundo o qual diferentes ambientes formativos conduzem ao desenvolvimento de diferentes perfis de competência pessoal e profissional para o exercício das funções de docência. Assim sendo, admitiu-se a existência de *cenários* (Alarcão & Tavares, 1987; 2003) mais congruentes com a consecução destes objetivos, procurando sustentar a convicção de que uma formação reflexiva, crítica e ecológica pudesse constituir uma dessas possibilidades. Em linhas gerais, este *estudo de caso* (Marcelo Garcia, 1991; Yin, 1994; Chizzotti, 2003; Muijs, 2004) estruturou-se em três momentos-chave, percebidos numa abordagem complexa, como interativos e recursivos, tendo em consideração as emergências ocorridas ao longo dos próprios processos.

(1) Uma primeira fase alicerçou-se na pesquisa, no levantamento e na sistematização de referentes teóricos, com vista a fundamentar e orientar o estudo empírico. Para a construção deste referencial foram desenvolvidos dois tipos de procedimento, sendo o primeiro de revisão de literatura e o segundo particularmente dirigido ao aprofundamento superviso na formação e que aconteceu no ano letivo de 2006/07, com a participação nas reuniões de reflexão de três núcleos da disciplina de Prática Pedagógica, do 4.º ano da Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

(2) A segunda fase privilegiou a construção, a validação e a aplicação dos instrumentos de inquirição – questionários e entrevistas. A aplicação dos questionários foi feita à totalidade dos professores já licenciados pela Universidade de Aveiro (n=230), desde que o plano de estudos passou a conferir o grau de Licenciatura no ano letivo de 1998/99 até 2004/05. Este processo de inquirição justificou-se pela importância de compreender as representações dos professores por referência às práticas profissionais que desenvolveram após a sua formação inicial, procurando

identificar fatores de facilitação e de constrangimento como possíveis contributos à reconfiguração do perfil de competência profissional à saída da formação inicial. No tratamento dos dados recolhidos utilizaram-se as técnicas de análise de conteúdo para as questões abertas (Bardin, 2004; Silva, Gobbi & Simão, 2005) e procedimentos estatísticos para as questões fechadas (Pardal & Correia, 1995), recorrendo-se neste último caso ao *software* SPSS.

As entrevistas foram realizadas junto de uma *amostra não-casual* (Hill & Hill, 2005) constituída por um supervisor institucional e três supervisores cooperantes, os quais orientaram e supervisionaram as experiências de prática pedagógica dos alunos em formação. Este tipo de inquirição permitiu compreender as representações dos professores supervisores, por referência às suas práticas supervisivas e seus possíveis contributos para a reconfiguração do perfil de competência profissional do futuro professor à saída da formação inicial, para aprofundar a reflexão acerca da relação supervisiva e, também, para conhecer a importância atribuída à qualidade dos ambientes supervisivos no desenvolvimento dessas competências. A informação recolhida foi analisada através da técnica de análise de conteúdo, com recurso a algumas funcionalidades do *software Nud*[†]ist*.

(3) A terceira fase foi dedicada à elaboração, à reafirmação e à validação dos instrumentos de análise, tratamento e sistematização da informação num processo que conjugou os contributos referenciais provenientes da pesquisa bibliográfica e do enquadramento teórico, bem como os contributos emergentes no estudo empírico.

Resultados

Discussão crítica da informação – cruzando conhecimento teórico referencial e conhecimento emergente

Visando um entrelaçamento entre os pressupostos teóricos e os indicadores emergentes no estudo empírico, procurámos agregar e conciliar múltiplos pontos de vista e, por essa razão, retomamos os eixos orientadores da investigação, no sentido de melhor contribuir para uma leitura global do próprio estudo.

Quanto aos *saberes básicos* dos alunos

Um pouco por toda a Europa e também nos Estados Unidos da América, diversos estudos e relatórios parecem corroborar a ideia de que hoje os cidadãos necessitam de desenvolver um conjunto de saberes básicos que lhes permitam responder

adequadamente aos desafios colocados pela sociedade, nomeadamente os processos de globalização e a transição para economias baseadas na informação e no conhecimento. Esta visão encontra-se patente, de igual modo, nas conclusões do Conselho Europeu (2000)⁷⁶ e nas Orientações Integradas para o Crescimento e o Emprego (2005-2008, 2007-2013), sendo também nesse esforço que este estudo se inscreveu.

Uma leitura global dos resultados permitiu constatar que os contributos do aporte teórico, bem como os emergentes no estudo empírico, se encontravam coerentes com os princípios enunciados pela UNESCO (Delors, 1996), organizando-se numa tríplice dimensão que religa epistemologicamente as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Observou-se ainda que os saberes básicos relacionados com a cidadania, o desenvolvimento do espírito crítico e as competências para aprender a aprender se apresentaram transversais, quer ao referencial teórico, quer ao referencial emergente. No entanto, foi também possível constatar a importância atribuída pelos participantes no estudo aos saberes teóricos disciplinares, o que corrobora a convicção de que “um cidadão não se forja só pelo conhecimento e pelo *saber-fazer*, mas especialmente, pelo *saber ser* e pelo *saber estar*, pela forma como usa esse conhecimento no seu quotidiano” (Azevedo, 2007, p. 35).

Retomando Lobo Antunes (2005)⁷⁷, o desafio será também humanizar as relações entre os diversos intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem, relevando a importância da negociação e da procura de consensos. Parece ser no *religar* destes diferentes pressupostos que se *desenha* a nova natureza epistemológica destes saberes que se coadunam com a noção de *competência* avançada por Perrenoud (1999) como *saber em ação* ou como *saber em uso*. Não se trata, pois, de mais ou menos conteúdos a memorizar, mas de diferentes tipos de saber a serem mobilizados para a intervenção qualificada no quotidiano. Com efeito, se parece haver um relativo acordo entre as diversas instâncias quanto ao conjunto de saberes básicos a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, então a questão pode ser colocada de um ângulo diferente, encontrando-se relacionada com os professores a quem cabe a promoção e o desenvolvimento desses saberes básicos, pressupondo que estes estejam preparados para adequar a sua ação às necessidades e às motivações dos seus alunos, o que também exige um perfil de competência profissional mais complexo. É neste contexto que todos os olhares se concentram nestes profissionais, ampliando a abrangência do seu papel, pedindo inovações, “desejando que reconstruam valores e certezas que

76 O Conselho Europeu realizou uma reunião extraordinária em 23-24 de março de 2000, em Lisboa, a fim de acordar num novo objetivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento.

77 Lobo Antunes, J. (2005). Notas do Seminário “Umana cosa è”. Ciclo de conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose” da unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro (1.ª edição).

a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os seus conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe” (Formosinho, 2002, p. 10).

Quanto às *competências dos professores* do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na linha de pensamento que sustenta e organiza o estudo, e no sentido de que cada um possa desenvolver-se integralmente, pensa-se que cada cidadão deve apropriar-se de um conjunto de saberes básicos e estruturantes que, mutuamente comprometidos, se tornam condição *sine qua non* para a sua realização pessoal e para o exercício pleno da sua cidadania. Esta convicção é legitimada por numerosos estudos e relatórios e surge também referenciada pelos contributos que emergiram no desenvolvimento da nossa investigação.

Em traços gerais, este conjunto de fontes relevou a importância de cada cidadão poder desenvolver um conjunto de competências gerais, de natureza transversal e transcurricular, e transversais, que lhe permitam continuar a aprender, a refletir criticamente e, conseqüentemente, a adaptar-se de forma criativa a novas situações. Por outro lado, também os saberes teóricos referenciais e as competências específicas são entendidas como essenciais ao exercício da profissão. Refere Sá-Chaves (2007) que:

há na docência questões que lhe são próprias e que apelam a competências transversais a todas as áreas científicas e outras que se auto-determinam nas características epistemológicas dos saberes próprios de cada área científica. Umas e outras são elementos constitutivos do perfil identitário daquilo que, hoje, se pode entender por *ser professor*.⁷⁸

Neste início de século, parece haver um generalizado acordo quanto ao acréscimo de exigências feitas à escola e, conseqüentemente, aos professores. É esperado que estes profissionais detenham as competências necessárias para assegurarem aprendizagens de qualidade aos seus alunos, socialmente úteis e legitimadas e que, de forma geral, lhes permitam continuar a aprender e a formar-se ao longo da vida.

A *primazia atribuída à dimensão humana* emerge nos diversos contributos que informaram este estudo, pelo que se pressupõe que a qualidade das relações interpessoais se constitua como suporte ao desenvolvimento humano, numa época marcada por exponenciais avanços tecnológicos. As diversas propostas avançadas

⁷⁸ Sá-Chaves, I. (2007). Construção de conhecimento e desenvolvimento humano: uma abordagem (multi)referencial (notas da conferência). Encontro “Diálogos sobre a docência em Psicologia”, Centro de Convenções da UNICAMP, Brasil.

traduziram-se num perfil de competência profissional mais complexo e articulado que, no contexto atual, permite múltiplos rearranjos, possibilitando ao professor ajustar, estrategicamente, a sua ação às contingências e aos desafios emergentes em cada contexto e em cada circunstância.

As propostas avançadas através do referencial teórico, bem como os contributos emergentes através dos questionários e das entrevistas (referencial emergente) foram variadas e muito consonantes, embora nem sempre se verificasse uniformidade na terminologia utilizada. Numa visão transversal, reforçamos as ideias-chave que se constituíram como pontos centrais para compreender a *nova* natureza das competências do professor:

- *Reflexão crítica e informada* (por saberes e valores) nos processos de tomada de decisão;
- *Consciente, rigoroso e atualizado conhecimento profissional* (articulando as suas múltiplas dimensões) para o desenvolvimento de práticas curriculares adequadas às especificidades das circunstâncias;
- *Promoção e vivência de práticas cidadãs* inscritas no quadro da sociedade atual e dos instrumentos reguladores, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem;
- *Relação fraterna com o Outro*, numa perspetiva de cooperação e colaboração e numa leitura intercultural e solidária da cidadania;
- *Consciência e predisposição para aprender a aprender* (...).

De forma genérica, podemos, então, dizer que estamos perante um conjunto de contributos que privilegia não apenas competências gerais e transversais, mas que também valoriza um conjunto de conhecimentos teóricos e de competências didáticas específicas essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Assente num ideal de cultura humanística, o *perfil* mapeado neste estudo reúne, numa tríplice dimensão, e como referimos anteriormente, as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Ou seja, a competência profissional deixa de estar exclusivamente centrada nas dimensões *saber* e *saber-fazer*, passando a valorizar a dimensão *saber-ser*, que se centra na promoção, no desenvolvimento identitário e na vivência da cidadania. Um compromisso ético e social que percorre os diversos níveis sistémicos, isto é, de compromisso consigo mesmo e com a comunidade educativa da qual faz parte (nível micro) a um nível macrossistémico que aqui consideramos a sociedade-mundo. É talvez esta consciencialização que legitima a importância atribuída aos saberes e às *competências de cidadania*, de *espírito crítico/reflexão*, de *comunicação*, de *relação com o Outro* como dimensões fulcrais e estruturantes do conhecimento profissional. Trata-se de uma nova natureza epistemológica do perfil de competência profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, de acordo com Sá-Chaves (2007) é, concomitantemente, um perfil de cidadania:

A profissão docente apenas é entendível no pressuposto da possibilidade do desenvolvimento pessoal, social e humano. Ou seja, não é pensável fora das suas finalidades, relativamente ao compromisso entre Educação e Sociedade. Se a Educação se propõe, a Sociedade espera. E é nesta expectativa que as sociedades interpelam a Escola e interpelam os professores, chamando-os ao compromisso social de transformação, de inovação e de renovação do *contrato* com o devir do mundo.⁷⁹

É nesse sentido que a escola precisa de se centrar cada vez mais na transformação dos indivíduos em atores sociais conscientes que, combinando uma identidade singular com o respeito pela diversidade cultural e social, construam um tipo de ação emancipada e não reprodutora de modelos alheios, bem como uma noção de cidadania e de responsabilidade abrangente, sustentada e legitimada pela ideia de *bem comum*. Nesse sentido, estamos convictas de que a qualidade e a natureza das ambiências e culturas de formação podem contribuir de forma significativa para esta tomada de consciência.

Quanto às *ambiências e culturas de formação* e de *supervisão*

As grandes mudanças que se observam e que marcam de incerteza todos os contextos de pensamento e de ação, evidenciam a necessidade de repensar a natureza da missão que a Universidade se propõe, quer na dimensão investigativa, quer formativa. Esta ideia traz à reflexão a qualidade das ambiências e culturas de formação que, conjugando as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos cidadãos. Em conformidade com Sá-Chaves (*ibidem*) isto significa:

trazer aos programas de investigação e de formação, propostas mais ousadas de reflexão compartilhada, onde diferentes perspectivas epistemológicas (disciplinares), diferentes metodologias e diferentes autores possam ser dialecticamente convocados e articulados à luz de objectivos de maior abrangência e de mais genérica compreensão das relações interpessoais, interinstitucionais e interculturais.

Ou seja, uma visão mais humanizada, reflexiva e crítica das ambiências e culturas de formação, enquanto meios de *mais e melhor* cidadania para todos. Nesse sentido, os contributos resultantes da revisão de literatura e dos instrumentos através dos

⁷⁹ Sá-Chaves, I. (2007). *Construção de conhecimento e desenvolvimento humano: uma abordagem (multi) referencial* (conferência). Encontro “Diálogos sobre a docência em Psicologia”, Centro de Convenções da UNICAMP, Brasil.

quais se operacionalizou o estudo empírico, permitiu-nos obter alguns indicadores acerca dessas características paradigmáticas. Retomando esses contributos, enumeramos alguns que, nos dois referentes, são percebidos como fundamentais ao desenvolvimento de práticas formativas de qualidade.

a) *Pessoalidade e interpessoalidade* – Conceitos que, sendo transversais ao referencial teórico e ao referencial empírico do estudo, surgem referenciados como meios fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e, de forma diferida, da própria humanidade. Daí, a importância atribuída às competências comunicacionais que permitem a negociação das relações na construção dos significados, na confiança, na capacidade de argumentação, no cultivo permanente de relações de solidariedade, de respeito mútuo, de proximidade e de afetividade, como foi referido nas entrevistas pelas supervisoras. Esta perspectiva encontra suporte na expressão de Touraine (1997), quando o autor refere que, tal como a escola, também as instituições de formação precisam de concentrar mais a sua atenção na formação pessoal, tornando-se “escolas do sujeito”.

b) *Formação científica e didático-pedagógica rigorosa e atualizada* – Os professores inquiridos referem que, numa primeira dimensão da sua formação, o professor trabalha com uma pluralidade de saberes, de matriz disciplinar, já definidos, organizados e produzidos e que constituem parte insubstituível do repertório de informações de que deve dispor para o exercício de sua profissão. São esses saberes, situados na confluência das teorias da Educação, da Pedagogia e de ciências como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, a História, a Linguagem, as Ciências Sociais e da Natureza e que correspondem à designação de *conhecimento de conteúdo* proposta por Shulman (1986), que constituem as áreas do conhecimento nas quais o futuro professor deve ter *iniciação*. No entanto, consideraram também fundamental o desenvolvimento de competências didáticas, ou seja, e retomando o mesmo autor (*ibidem*), da dimensão *conhecimento pedagógico de conteúdo* enquanto capacidade de tornar o conhecimento de conteúdo aprendível pelos alunos. É nesse sentido que a formação inicial deve disponibilizar uma série de oportunidades para que o futuro professor desenvolva, na sua complexidade, os saberes específicos da sua profissão, nomeadamente, no que se refere ao campo específico da sua prática curricular e da organização e gestão pedagógica propriamente ditas, no respeito pelos valores e pelo compromisso educacional com o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos. São os saberes que caracterizam e que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem, as suas teorias, as suas determinações legais e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão educacional, entendida como a organização do trabalho em termos de planificação, de coordenação, de acompanhamento e de avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não escolares que, numa perspectiva de inclusão,

devem constituir objeto de reflexão por parte das instituições de formação, face às características das sociedades atuais, em geral, e do público escolar, em particular.

c) *Epistemologia da prática* – Do ponto de vista epistemológico, os participantes no estudo empírico atribuíram também muita importância à *prática* e à *reflexão sobre a mesma* como vetor de análise do *fazer cotidiano*, destacando a sua relação essencial com o *saber situado* em contexto vivencial e pedagógico-didático. Trata-se de uma função mediadora de construção de saberes junto de outros sujeitos em processos de formação que, de modo reflexivo, têm acesso à informação, tornando-se igualmente sujeitos transformadores. A prática pedagógica na formação inicial de professores assume uma função eminentemente de construção de conhecimento profissional, objetivando os processos de aprendizagem para a emancipação social e profissional do professor, razão pela qual a experientiação em contextos de intervenção diversificados é considerada uma mais-valia.

d) *Contextos e transições ecológicas* nos processos de desenvolvimento – De forma genérica, parecem remeter para um conjunto de princípios definidores de uma filosofia que, indo além dos aspetos técnicos da prática (embora valorizando-os), procuram abranger questões de ordem ética, de cidadania, de cultura, contribuindo para uma formação mais abrangente, com maior potencial formativo e sentido transformador.

e) *Abordagem reflexiva* – Conceito amplamente reconhecido nos dois referenciais (teórico e emergente) como característica fundamental na formação de professores. Os mecanismos de desenvolvimento de competências de reflexão foram apontados pelos professores inquiridos como imprescindíveis ao cabal exercício das suas funções profissionais, permitindo-lhes pensar as práticas e empreender *novas* direções sempre que se justificasse, num processo de *consciencialização alargada* e progressiva acerca da sua ação e intervenção profissional.

f) *Cidadania* – As transformações profundas que a sociedade tem vindo a sofrer têm desafiado as concepções e práticas de *educação para a cidadania*. Retomando os referentes, esta *nova* ideia de cidadania requer um novo tipo de cultura educativa e de formação, traduzida numa perspetiva, que entrelace o *saber* e o *saber-fazer* numa atitude de reconfiguração identitária dita como *saber-ser*. Esta ideia emergiu no enquadramento teórico e também no estudo empírico (nomeadamente através das entrevistas), pelo que as questões relacionadas com a mudança e transformação de concepções e de práticas dos futuros professores foi, por eles mesmos, encarada como uma *nova* tendência da formação no âmbito alargado da sua própria cidadania. Consta-se que estas representações e práticas configuram um novo entendimento do conceito, o que é também bem evidente nos próprios referenciais relativos aos saberes básicos e às competências de alunos e de professores. É, a esta luz, que os sistemas de formação devem repensar os seus planos de estudo, mas

sobretudo as linhas estratégicas de ação e desenvolvimento curricular, que lhes estão subjacentes.

g) *Cultura humanística* – O referencial teórico aponta para a necessidade de *humanizar as ambiências formativas*, no sentido de que estas possam promover e desenvolver no formando um conjunto de saberes e competências cognitivas, afetivas, éticas e de ação suscetíveis de capacitá-lo para participar nos processos de tomada de decisão, contribuindo para a melhoria da qualidade dos contextos sociais nos quais (inter)age. No entanto, este tipo de competência, se desvinculada de uma prática consentânea e coerente, conduz à sensação de que se trata de *mais teoria*. É nesse sentido, que *à formação inicial de professores se pede uma vivência efetiva da palavra que se professa*, promovendo esse exercício quotidiano como ambiência e cultura de formação, e possibilitando também ao futuro professor essa experienciação/reflexão em contexto real de prática curricular. Ou seja, uma integração e um compromisso entre o discurso e a ação, como condição imprescindível à aprendizagem significativa e à coerência identitária do futuro professor.

Em síntese, e cruzando a informação dos dois referenciais considerados, observou-se uma grande coerência nos princípios e nas características paradigmáticas que se julgam potenciar a qualidade da formação. Cabe-nos ainda referir que a formação não pode ser *desligada*, quer dos saberes básicos que hoje os estudos reconhecem como essenciais ao perfil de cidadania dos alunos, quer dos saberes e das competências que se exigem ao professor com vista a um desenvolvimento integrado desse mesmo perfil.

Contributos do estudo de caso

Para uma possível regulação curricular da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro

Com vista a uma reflexão aprofundada, retomamos alguns dos indicadores que fomos evidenciando nos pontos anteriores. A visão positiva acerca das ambiências formativas e supervisivas vivenciadas na Universidade de Aveiro remeteu-nos, em primeira instância, à consciencialização da importância de contextos estimulantes na promoção e no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, valorizando a formação científica e didático-pedagógica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de cidadania ampliada. Tal como já vimos anteriormente, também o perfil de formação destes profissionais parece

religar numa tríplice dimensão, as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Com efeito, neste estudo, professores e supervisores não perspetivam os processos de supervisão da formação como meras estratégias de avaliação das aprendizagens, embora tenham consciência da importância formativa da vertente avaliativa que lhes está subjacente.

Salvaguardadas e relevadas naturalmente algumas sugestões de melhoria e a reflexão sobre os constrangimentos encontrados nos processos formativos e entendidos como novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, observa-se uma relativa coerência entre as representações dos professores e dos supervisores acerca das práticas formativas/supervisivas desenvolvidas na sua formação inicial na Universidade de Aveiro. Os professores, na qualidade de ex-alunos, e os supervisores inquiridos consideraram fundamental um *maior diálogo entre a instituição de formação e a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, o que foi recorrentemente referido pelos primeiros quando propõem uma dimensão experiencial mais alargada da disciplina de Prática Pedagógica supervisionada. Este reforço da interação possibilitaria também *reafirmar conteúdos desenvolvidos em diversas disciplinas*, nomeadamente nas áreas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Necessidades Educativas Especiais, o que demonstra a preocupação com o desenvolvimento de saberes teóricos referenciais que permitam aos alunos “ler” e intervir no mundo, como também preocupações de ordem ética e social que se prendem com as questões de uma escola para todos.

No processo de continuidade/transição que a Universidade Portuguesa atravessa, este estudo permitiu confirmar um conjunto de *princípios* que, independentemente da marcação histórica, parecem constituir um eixo para a regulação curricular da formação inicial de professores do Ensino Básico. Esta constatação baseou-se principalmente nos indicadores inferenciais emergentes nos questionários e, em grande parte, confirmados pelas entrevistas. Princípios como a *valorização da personalidade* do formando, a *promoção da reflexão intencional*, como condição para a ação consciente e responsável, a possibilidade do formando *experienciar contextos sociais, pedagógicos e curriculares diversificados*, assumindo novos papéis e funções e obtendo referentes diversificados indutores da reflexão crítica, a aposta numa *rigorosa formação científica e didático-pedagógica numa perspetiva de cidadania*, a *valorização da relação interpessoal* e de *práticas colaborativas na construção de conhecimento* foram alguns dos aspetos que permitiram entender a qualidade das ambiências de formação e de supervisão como importantes suportes ao desenvolvimento integral do futuro professor. Salienta-se, que se trata de uma filosofia de formação que, indo além dos modos de socialização pré-profissional, encontra fundamento nas principais tendências das teorias da complexidade ao destacar a possibilidade de (trans)formação do sujeito e a ação recursiva e de

regulação entre subsistemas (pessoais, profissionais e institucionais) nos quais a aprendizagem e a própria vida decorrem.

Religando e abrindo outras possibilidades

Os conceitos de imprevisibilidade, de irreversibilidade, de contingência e de probabilidade marcam de forma decisiva as sociedades atuais, sendo este o contexto que parece sustentar a necessidade dos alunos, enquanto cidadãos, desenvolverem um referencial de saberes básicos que lhes permitam agir e reagir de forma adequada, refletida e crítica. Como vimos, é neste sentido que à escola, e em particular aos professores, são também colocados novos desafios, sendo estes confrontados com novas formas de aprender (suas e dos alunos) e, conseqüentemente, com novas maneiras de ensinar.

Nos dias de hoje, nenhuma caracterização das funções da Educação parece mais adequada do que a associação da mesma à formação do cidadão, à construção, ao desenvolvimento e à vivência da sua cidadania. Nos mais variados países, e em diferentes contextos, a *educação para a cidadania* tornou-se um ideário cuja legitimidade não parece sustentar qualquer dúvida. As propostas dos *novos* saberes básicos a desenvolver pelos alunos, bem como as competências exigidas aos professores constituem, elas mesmas, perfis de uma nova cidadania. Trata-se de saberes e de competências que todos os cidadãos devem desenvolver harmoniosamente e, por isso, cabe-nos também ressaltar que o nível de desenvolvimento e de aprofundamento de tais saberes e/ou competências é variável em função do nível de desenvolvimento (pessoal, emocional e cognitivo). Ou seja, do nível de desenvolvimento biopsicológico dos sujeitos e, ainda, dos contextos de formação e de intervenção nos quais interagem.

Estabelecendo entre si uma simbiose, quer o perfil do aluno, quer o perfil do professor, parecem contemplar um conjunto de saberes e de competências comuns dos quais se salientam:

- Competências para *aprender a aprender*;
- Competências comunicativas, facilitadoras do *aprender a viver com os outros*;
- *Competências interpessoais*, geradoras de relacionamentos amigáveis e fraternos na linha dos processos de humanização da escola;
- Competências de *pensamento crítico*, condição da ação consciente e inteligente, ligada ao *saber fazer*;
- Competências em *novas tecnologias de informação e comunicação* (TIC), facilitadoras das abordagens técnicas do *fazer pedagógico*;

- Conhecimento de *conteúdo disciplinar*, referenciado a todas as áreas científicas e pedagógicas da matriz programática inscrita nos projetos curriculares (de turma...);
- Competências de *cidadania*, enquanto condição inalienável do *aprender a ser*.

É neste pressuposto, segundo o qual a natureza dos perfis do aluno e do professor se aproximam epistemologicamente, que faz sentido repensar as lógicas e as dinâmicas da sua formação e da respetiva supervisão. Embora valorizando os aspetos técnicos da prática, considera-se fundamental centrar as estratégias de supervisão também nas questões relacionadas com a dimensão *saber ser*, de ordem ética, social e de cidadania, ganhando assim um maior potencial formativo e transformador. Assim, os processos supervisivos, também considerados estratégias de formação e da sua regulação e orientação, são entendidos como formas de acompanhar e de orientar o processo de desenvolvimento do formando nas suas múltiplas dimensões, criando condições para a sua progressiva autonomia. Cabe aqui a ideia da importância de uma supervisão *não standard* (Sá-Chaves, 2002), ajustada aos contextos (pessoais e sociais), embora não descurando os eixos estruturantes do plano de formação.

Pode-se, então, concluir que a Supervisão terá como principal missão o desenvolvimento de competências que, em cenários de imprevisibilidade e mudança, permitam ao professor agir responsabilmente e, nesse sentido, a imprescindibilidade do desenvolvimento de competências reflexivas e para aprender a aprender.

Assim, fundamentar uma proposta de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico pressupõe identificar diversos pilares sobre os quais se efetua o quotidiano da sua formação, ou seja, uma dimensão teórica que lhe dá sustentação e a dimensão prática do seu *acontecer*, por referência ao conjunto de saberes básicos dos alunos e ao perfil de competência profissional do professor. Considerando estas duas vertentes de forma integrada, essa compreensão aponta para o desenvolvimento de competências profissionais para uma *praxis* transformadora, dirigida à emancipação profissional e humana dos formandos que, em diferentes níveis, implica uma visão de mundo comprometida com as ideias de bem comum, ou seja, de cidadania universal.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.

Azevedo, J. (Org.) (2007). Relatório final do Debate Nacional de Educação *Como vamos melhorar a educação em Portugal: novos compromissos sociais pela educação*. Lisboa: CNE.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. In *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2).

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Garcia, M. & Latas, P. (1991). *El estudio de caso: una estrategia para la formación y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Hill, A. & Hill, M. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Le Moigne, J.-L. (1994). *O construtivismo dos fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lobo Antunes, J. (2005). Notas do Seminário “Umana cosa è”. Ciclo de conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose” da unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro (1.ª edição).

Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Londres: Sage Publications.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Prigogine, I. (1996). *O fim das certezas*. Brasil: Ed. UNESP.

Prigogine, I. & Stengers, I. (1977). *La nouvelle alliance*. Paris: Gallimard.

Roldão, M. C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.) (1994), *Para intervir em Educação* (pp. 201-232). Aveiro: Edições Cidine.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de professores. Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: ESES.
- Sá-Chaves, I. (2007). Construção de conhecimento e desenvolvimento humano: uma abordagem (multi)referencial (notas da conferência). Encontro “Diálogos sobre a docência em Psicologia”, Centro de Convenções da UNICAMP, Brasil.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, 15, n.º 2.
- Silva, C. & Gobbi, B. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. In *Revista Lavras*, n.º 7, 70-81. Retirado de http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf
- Soares, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista de desenvolvimento. In I. Alarcão, *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135-147). Aveiro: Edições CIDInE.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. London: SAGE Publications.
- Zeichner, K. (1993). *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa.

Urbanidade e educação cultural

Estudo de caso
em supervisão ecológica

Introdução

*Urbanidade e Educação Cultural – Estudo de Caso em Supervisão Ecológica*⁸⁰, constitui o tema que sintetiza o núcleo de conceitos subjacente ao tema de um estudo que defende uma perspetiva de reconceptualização da formação de professores de artes e tecnologias, apoiada em modelos de supervisão reguladores dessa formação.

A temática, que indicia o conceito de urbanidade reportada à cidade qualificada e qualificante, pretende remeter para uma dimensão à qual a escola se pode aliar e desse modo ativar a sua vocação culturalizante através da promoção do respeito pelo património histórico, artístico e cultural nas suas práticas educativas, orientadas para o exercício responsável da profissionalidade e da cidadania.

Num âmbito complementar, mas igualmente relevante, importa salientar a supervisão numa perspetiva ecológica, que, comprometendo agentes e situações em contextos dinâmicos, se apresenta como indutora da reflexão e ação criativas sobre novos percursos de inovação pedagógica, formativa e supervisiva.

Educação Cultural – escola, cultura e cidadania

O conceito de educação cultural remete nesta reflexão para a implicação da escola na formação e educação, tendo por referentes o património social, artístico e ambiental, enquanto espólio fundamental ao reconhecimento e compreensão aprofundada das realidades urbanas, nas quais a escola se integra como entidade

⁸⁰ Tema da dissertação de mestrado, orientada pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves, na qual se apoia este texto e que foi publicada em 2006 pela Editorial Novembro sob o título *Urbanidade e Educação Cultural – Supervisão e Formação em Educação Artística e Tecnológica*.

física e institucional. No quadro deste pressuposto, a educação cultural privilegia, entre outros objetivos, a defesa dos bens culturais, materiais e imateriais, enquanto imperativo cívico fundado no património, testemunho da história e da memória das sociedades que vêm tendo dele diferentes entendimentos, por sua vez resultantes da relação entre contexto físico e dimensão humana, geradora de cultura e identidade.

É uma ideia à qual subjaz a necessidade de alteração de diretrizes curriculares sustentadas em modelos tradicionalistas, afastados de uma matriz integradora de diferentes possibilidades de atuação educativa e formativa, conducente à aquisição de níveis de civilidade que se revê na qualificação da cidade, dos cidadãos e da vida comunitária, tradutora do sentido de urbanidade.

É exatamente pelas razões aduzidas que a escola não pode sujeitar-se a uma ortodoxia difusa, latente na estratificação de lógicas que inviabilizam a renovação do *modus faciendi* daqueles professores que pretendem desenhar no seu horizonte a escola culta, que, segundo Sá-Chaves (2011), interpreta e reconstrói em si, como mais-valia, a diversidade plural das culturas que a habitam.

A reconfiguração da escola atual não pode, como tal, tender ao retrocesso e à recuperação de normas caracterizadas por uma hierarquização obsoleta de saberes, arreigada a uma racionalidade esboroadada no tempo e pelo tempo. A escola deve promover um desenho curricular que vise a educação para a cidadania, integrando de forma equilibrada e articulada disciplinas que garantam a formação integral dos alunos, o que pressupõe modos de organização epistemológica de diferentes saberes disciplinares capazes de garantir experiências de aprendizagem geradoras de culturas reflexivas, essenciais à renovação coerente das instituições educativas no quadro dos desafios que se lhes colocam na contemporaneidade.

O currículo, quer na sua dimensão instituída, quer instituinte deve, assim, assumir-se como um sistema integrador que contempla um núcleo de objetivos e competências fundamentais, e simultaneamente, segundo Sá-Chaves (2002), garantir a flexibilidade capaz da interpretação e perceção de cada contexto, logo, de tomadas de decisão *não standard* a implementar em função dos alunos, das circunstâncias e do seu tempo.

É esta escola, dotada de um ensino e de uma educação que privilegia os valores éticos, que Sá-Chaves (2003) salienta, ao considerar que cabe à escola a reivindicação para si própria e para os seus professores, de uma nova cidadania fundada na vivência democrática, por sua vez, apoiada nos valores da “liberdade responsável, da solidariedade fraterna e da justiça como bens imateriais, mas decisivos, nos percursos de desenvolvimento pessoal, social e humano” (p. 23).

São convicções que apelam a uma visão atualizada e reiterada sobre a natureza e o papel da escola predisposta para a renovação, fundada em dinâmicas resultantes de parcerias ativas que reforçam a ligação sistémica ao mundo real. Como

consequência, propiciam a aquisição de saberes e competências mobilizáveis no quadro das relações entre cidadãos, e destes com os seus contextos de atuação, numa atitude de reflexividade social e diálogo democrático que reanima a defesa dos valores humanistas que devem presidir aos esforços de regulação e dignificação das sociedades contemporâneas.

Educação Artística e Tecnológica – escola, património e cidade

A educação artística e tecnológica afirma-se hoje como área de desenvolvimento essencial à alfabetização do homem, pelo que, ao entendermos como desajustada e inviável a sua minorização nos planos curriculares, consideramos a sua pertinência ao longo do processo educativo e formativo, imperativo acentuado pelas complexas dinâmicas culturais e pelas exigências impelidas pela mundialização dos sistemas.

A afinidade entre arte e tecnologia, na articulação criativa e inovadora com realidades culturalmente diversas e sobretudo com a avaliação crítica dos sistemas humanos, contribui para a requalificação das literacias sociais e para a promoção da difusão de dinâmicas multi e interdisciplinares indutoras do progresso em diferentes domínios.

Esta visão de educação pela arte, para a arte e com a arte, aliada à tecnologia, não pretendendo reproduzir estereótipos, visa fundamentalmente gerar um universo de reflexão capaz de resgatar novas ideias e vias de formação integral que respondam aos novos modos e tempos, contrariando a incubação ideológica de matriz única que parece querer impor-se a partir dos poderes instituídos.

Assim, a escola, a quem compete garantir o desenvolvimento integral do aluno no respeito pela sua condição humana, deve proporcionar experiências de formação, no seio das quais se cruzem fatores cognitivos oriundos das relações e influências racionais e emocionais, sempre no respeito pelo sentido genuíno e singularidade de cada aprendiz. As estratégias conducentes à garantia deste desenvolvimento só serão possíveis através da diversificação de experiências em áreas e ecologias diferenciadas, numa perspetiva inclusiva que comprometa âmbitos de formação e os próprios alunos nas suas diferentes condições sociais, económicas e culturais, contrariando uma cultura curricular seletiva e determinista, remetida à clausura do quotidiano secular da escola.

Os pressupostos que vimos enunciando apontam, então, para a promoção de um movimento de validação educativa do património cultural, dialética centrada numa ideia de escola que, implicando as artes e os equipamentos culturais, viabiliza

a ideia de cidade como património educativo, o qual se pode afirmar como projeto de formação de futuros profissionais sensíveis às problemáticas da humanização e qualificação dos espaços de vivência coletiva.

A cidade, assim entendida como património cultural e educativo, deve reivindicar dos seus contextos, nos quais se integram as próprias escolas, a qualidade que a dignifique física e socialmente, na linha de Ambrósio (2004), quando defende uma imagem da educação na e da cidade através de múltiplos meios, espaços e oportunidades de educação e formação. O que, segundo a mesma autora, é possível através da implicação de parceiros detentores de experiências multidisciplinares no contexto da organização e gestão das cidades, traduzindo-se essa parceria num exercício amplo de cidadania.

Essa *cidade* exige, portanto, a participação alargada de cientistas, técnicos, artistas e professores, a que se devem associar os cidadãos na regulação dos processos de reelaboração, transformando-a num grande laboratório de reflexão e intervenção humana, assumindo-se assim como território de experiências cívicas, dotadas de sentido ético e estético, o que nos permitirá inferir do seu potencial formativo, quer pela sua variabilidade, quer pelo seu significado social, cultural e antropológico.

Assim, a assunção da cidade como espaço educacional, responsabiliza a escola como parceiro institucional no seio da polivalência das urbes e enquanto centro de conhecimento, cultura e lazer com preocupações ecológicas, estéticas e cívicas, capaz da participação na qualificação da cidade, na qual radica a ideia de uma urbanidade socialmente educativa e formativa.

Supervisão – conceito e evolução de modelos

No amplo quadro da formação, o conceito de Supervisão tem vindo a ser objeto de definição por vários autores que, ao longo do tempo, lhe têm (re)desenhado o contorno evolutivo, missão que tem influenciado a qualidade institucional dos processos formativos e do desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes envolvidos.

É no âmbito desta evolução dinâmica do conceito que Sá-Chaves (2011) defende que a supervisão e a atitude supervisiva “pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio dever” (p. 119) – perspectiva que reconfigura e amplia o conceito de Supervisão, ao considerar que

este remete para um processo aberto a diferentes profissionais e à construção da profissionalidade em geral.

Isabel Alarcão, Idália Sá-Chaves, Flávia Vieira e Júlia Oliveira-Formosinho, entre outros autores, têm desenvolvido em Portugal investigação na área, designadamente, no âmbito dos modelos de supervisão, que Alarcão designou por *cenários* e que, no âmbito desta reflexão, importa enunciar, tecendo breves referências reportadas especialmente aos cenários *reflexivo, ecológico e integrador*.

Isabel Alarcão e José Tavares (2003), baseados nas teorias de Donald Schön (1983, 1987, 1992), sustentam que a formação dos profissionais deve privilegiar uma abordagem reflexiva da prática profissional, na e sobre a ação, visando a construção situada do conhecimento profissional, perspetiva que o autor denominou por *epistemologia da prática*. A autora salienta que a natureza instável da ação pedagógica e a necessidade de consciencialização das dinâmicas contextuais obriga à sua compreensão, para que o futuro profissional possa desenvolver competências de atuação flexíveis e inteligentes, adequadas aos objetivos, bem como à diversidade das situações. A complexidade de que se reveste este tipo de estratégia supervisiva de natureza construtivista, implica uma postura aberta que deve privilegiar, segundo Schön, uma visão integrada de ciência, técnica e arte, no seu entender, uma sensibilidade de artista que o autor denomina de *artistry*.

Alarcão e Sá-Chaves (1994), e mais tarde Oliveira-Formosinho (1997), desenvolveram, apoiadas no conceito anterior e inspiradas no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), um *cenário ecológico* de cariz reflexivo, na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, que considera as dinâmicas sociais e o processo sinérgico decorrente da interação entre os indivíduos e o meio em permanente mutação. Focados na temática da supervisão da formação de futuros professores, Alarcão e Tavares (2003) observam que “(...) neste enquadramento, o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e saber estar, viver e conviver com os outros” (p. 39).

A perspetiva enunciada acentua o carácter complexo da ação do supervisor, já que estará em causa a mediação de conflitos institucionais ou relacionais, a negociação de projetos, o conhecimento dos meios físico, social e institucional, o que exige, de uma forma negociada e eficaz, a identificação de objetivos, a planificação de ações e o fomento da reflexão na definição de estratégias orientadas para o sucesso do exercício profissional e para a qualidade dos perfis de formação dos sujeitos participantes.

Sá-Chaves (2002) considera a validade teórica e os contributos dos vários cenários de supervisão e reconhece que a mútua exclusão daqueles não se afigura desejável, ao mesmo tempo que defende a possibilidade de os articular reflexiva e coerentemente, face a perspetivas contextualizadas e singulares sobre a supervisão, entendida como

processo regulador da formação interpessoal e intrapessoal de profissionais em diferentes domínios do saber.

É baseada neste pressuposto que a autora propõe um outro cenário, que designa por *cenário integrador*, ao qual subjaz o conceito de supervisão *não standard*, por considerar ser esta a única forma de respeitar a autonomia do professor em formação, para decidir que modelos ou estratégias adotar em cada situação concreta, garantindo assim, o direito à sua singularidade. Nas palavras de Sá-Chaves (2002), citadas por Alarcão e Tavares (2003), trata-se de um modelo “inacabado e suscetível de autorregulação constante, através de uma persistente atitude de questionação” (p. 43).

As vias apontadas pelos vários cenários constituem contributos que cada um deles fornece ao supervisor, para que possa, numa atitude crítica, adequar conteúdos, programas, planos e estratégias às situações e contextos, na relação personalizada com os seus supervisandos. A abordagem teórica de cada cenário permite clarificar ainda, de uma forma mais sistematizada, a ênfase que cada um atribui a determinados aspetos, proporcionando a possibilidade de refletirmos sobre eles isolada e conjuntamente, para analisar a sua adequabilidade a situações reais, nas quais o supervisor é capaz de desenvolver competências também na área relacional, de forma a gerir e liderar processos de mudança, em contextos instáveis e de grande complexidade.

É perante a consciencialização da enorme dificuldade colocada à ação dos professores que a supervisão da sua formação, perspectivada ao nível das dimensões pessoal, social e profissional, deve garantir a aquisição de saberes múltiplos, nos domínios cognitivo, relacional e ético, capazes de se assumirem como contributo integrador de competências que lhes permitam reinterpretar a função docente como desígnio para uma nova forma de intervenção educativa, cívica e cultural.

Estudo de Caso – contextualização e metodologia

O projeto de formação subjacente ao estudo que suporta esta reflexão integrou o supervisor institucional e investigador, alunos estagiários futuros professores de Educação Visual e Tecnológica (EVT)⁸¹ em formação na Escola Superior de

⁸¹ As recentes alterações curriculares suprimiram esta disciplina do currículo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, contudo, as temáticas e as problemáticas suscitadas por este estudo revelam total pertinência e plena adequação ao quadro programático das atuais disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

Educação de Coimbra (ESEC), supervisores-cooperantes, escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a Câmara Municipal de Coimbra, o Instituto Português do Património Arquitectónico, o Conselho da Cidade de Coimbra e entidades privadas que patrocinaram ações do projeto.

No quadro das iniciativas formativas e educativas, merecem referência algumas das *unidades morfológicas patrimoniais* da cidade de Coimbra, designadamente, o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, a envolvente urbana deste Mosteiro, o Parque Dr. Manuel de Braga e o Parque Verde do Mondego, contextos cuja escolha para este estudo decorreu das suas especificidades geográfica, histórica, morfológica e ecológica, e a partir das quais foram desenhados, no quadro institucional da formação de professores da ESEC, planos de trabalho de matriz interinstitucional orientados para a implementação de projetos de intervenção pedagógica e educativa.

O objetivo das opções enunciadas foi colocar os participantes perante realidades cuja especificidade patrimonial implicasse uma perceção mais complexa, e consequentemente, exigisse estratégias inovadoras que superassem dificuldades e valorizassem o processo educativo, ou seja, de acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 151), exigissem “a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detetar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação”.

A decisão e exigência neste tipo de ação pretenderam ainda responder aos pressupostos programáticos da área disciplinar e ao próprio projeto de formação institucional, que defendia a promoção da exploração integrada de problemas estéticos, científicos, técnicos e humanos, com vista ao desenvolvimento de competências que contribuíssem para a qualificação de futuros docentes capazes de articular as artes, as ciências e as tecnologias, numa lógica operativa de desenvolvimento de si mesmos e, numa lógica diferida, dos seus futuros alunos.

Objetivo geral

De entre os objetivos estabelecidos, os quais traduzem a crença e a ambição na ação transformadora da educação, definiu-se o seguinte objetivo geral:

Participar de forma deliberada no processo de formação de novos professores de Educação Visual e Tecnológica, promovendo a conceptualização e implementação de ações que redimensionem a importância da cidade patrimonial, enquanto espaço possível de educação, cultura e cidadania.

Este objetivo sugere a cidade também como lugar de educação e de cultura a partir do (re)conhecimento profundo da importância das suas ecologias patrimoniais,

entendidas aqui como contextos viabilizadores de projetos educativos, com reflexos no conhecimento e participação cívica dos cidadãos, associados concomitantemente a estratégias de supervisão da formação de professores em contextos e ações com a configuração e complexidade expressas e assumidas.

Problemática

A problemática subjacente a esta investigação reconhece uma área disciplinar e íntima a escola, de acordo com a formulação que se enuncia:

Embora as orientações programáticas da disciplina de EVT preconizem abordagens flexíveis, inovadoras e de relação com o meio, a escola nem sempre se encontra aberta a iniciativas de verdadeira fusão com o seu espaço de inserção, confinando a ação pedagógica dos professores em formação inicial aos espaços da instituição física.

É uma formulação que acentua a pertinência de uma visão ampliada do papel da escola e das orientações curriculares, tendente à formação de profissionais abertos a uma nova atitude pedagógica e institucional, que de forma deliberada comprometa diferentes agentes e contextos, como via para a aquisição de saberes e competências decorrentes do diálogo com o seu quotidiano social e cultural de inserção.

Orientações programáticas em Educação Visual e Tecnológica

As orientações programáticas em Educação Visual e Tecnológica, no âmbito desta linha investigativa, apontam tendencialmente e em síntese para a promoção e “exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos, com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção” associados à “articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais e económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética” (Ministério da Educação, 1991, p. 195).

Breve enquadramento metodológico

Neste estudo, a estratégia investigativa permitiu adotar, em coerência com o quadro teórico de referência e como suporte à investigação, os paradigmas *socioconstrutivista* e da *complexidade*, os quais corresponderam no essencial aos seus pressupostos e objetivos. Defende-se assim a articulação flexível das estratégias e das ações orientadas para a reconfiguração das concepções e das perspetivas

dos professores, quer na sua dimensão pessoal, quer profissional, em situação de constante e crescente variabilidade dos sistemas social, cultural e educacional.

Quanto à natureza do objeto de estudo, integra-se na categoria de *estudo de caso* na *variante multicaso* (Sá-Chaves, 2002), em face da pluralidade de situações e problemas decorrentes da rede de relações estabelecida, com reflexos longitudinais e transversais, capazes de proporcionar novas confluências reflexivas e a ponderação sobre as decisões a tomar no âmbito das experiências de formação para a docência. Enquanto método de investigação, possibilitou ainda, e a partir de situações concretas, o estudo holístico de determinados fenómenos, percebidos como sistemas dinâmicos, garantindo como tal a adequabilidade às situações de ensino e educação (Yin, 2001) – situações essas que constituem a base essencial desta investigação.

Na linha das opções metodológicas de natureza qualitativa, e conquanto os procedimentos tenham sido de natureza heurística, no que diz respeito ao tratamento e compreensão da informação, quando justificado, procedeu-se à utilização complementar de procedimentos quantitativos ao nível das técnicas, de forma a ampliar-se o campo de análise, a discussão dos problemas emergentes e o aprofundamento da compreensão das problemáticas associadas.

A complexidade do estudo, justificada pela amplitude e âmbito temático e sobretudo pela visão cruzada das diferentes áreas consideradas, exigiram a adoção de níveis de qualidade, fiabilidade e credibilidade, apoiados num extenso processo reflexivo, complementado pelo recurso a obras e autores de referência que validassem as opções de um estudo de modelização dupla que integrou, de um modo epistemologicamente coerente, as dimensões investigativa e formativa.

Projeto de Formação – *Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos*

Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos, constituiu o título de um ciclo integrado de ações que deu corpo ao projeto de formação e que teve como referentes a escola e a cidade, assumidos como espaços de acontecimentos influenciadores da formação dos seus cidadãos e de uma cultura educativa marcada pela intervenção cívica de alunos e futuros professores.

Neste contexto, a *Escola Cultural* foi entendida como entidade promotora de dinâmicas entre o homem e o contexto patrimonial e cultural, orientadas para a reflexão crítica e para o desenvolvimento de competências centradas na interação institucional e na intervenção cívica. O conceito de *Cidade Patrimonial* remeteu para a relação passado, presente e futuro, numa visão plural orientada para a

compreensão da evolução do território, testemunho da ação e imaginação do homem. *Gestos e manifestos* é a expressão que procura traduzir o rosto ativo da iniciativa, ou seja, os *gestos* que resultaram da projeção de ideias e da concepção de objetos e os *manifestos* que redundaram na divulgação e partilha pública dos produtos do processo educativo e formativo desenvolvido.

Unidades morfológicas patrimoniais – contextos e referências

Dando sentido à definição do projeto de formação, e para uma melhor compreensão das suas dinâmicas, procede-se a uma breve apresentação das *unidades morfológicas patrimoniais* da cidade de Coimbra que, neste projeto, constituíram os contextos e referências das intervenções para os futuros professores que integraram o estudo e para os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico com os quais desenvolveram as suas experiências de prática pedagógica.

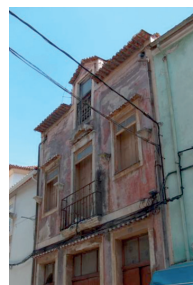
Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

O Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, fundado em 1283, situa-se em frente à *acrópole* da cidade e é um testemunho da vida e do imaginário coimbrão, já que narra a história de personagens, como a Rainha Santa Isabel, padroeira da cidade, ou de Inês de Castro, o grande amor de D. Pedro. Representa um ícone patrimonial que, tendo sobrevivido ao tempo, às águas do rio Mondego e à degradação, emerge hoje como símbolo de requalificação e dignidade que o património e a cidade merecem.

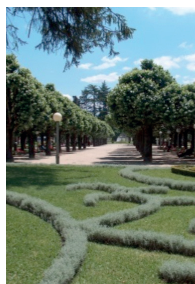


Envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

A envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha constitui um núcleo heterogéneo quanto à ocupação, qualidade urbanística e função dos elementos que o compõem. A imagem das edificações oscila entre uma linguagem de cariz popular e outra pretensamente erudita, cujos discursos e dissonâncias convocam a nossa atenção e nos convidam à reflexão sobre os meandros da urbanidade ansiada.



Parque Dr. Manuel de Braga



O Parque Dr. Manuel de Braga, projetado por volta de 1925, é um jardim romântico, de inspiração francesa, implantado na antiga Ínsua dos Bentos, uma língua de terra íntima do Mondego. Antigo passeio de vaidades da cidade, o parque-jardim é uma composição de formas protagonizadas por árvores e tapetes rendados de cores vivas, atenuadas por caminhos de sombra povoada por gente à espera do tempo que passa.

Parque Verde do Mondego



O Parque Verde do Mondego é um amplo e aprazível espaço contemporâneo de carácter urbano, concretizado em 2004 no âmbito do Programa Polis e destinado à usufruição da população na relação imediata com o rio Mondego. Ladeando a água, empresta as margens a espaços verdes, a caminhos e plataformas, a objetos e esplanadas, a festas e gente que ali acorre para fruir a luz ribeirinha da cidade.

Dinâmicas de formação – desenvolvimento e concretização de projetos

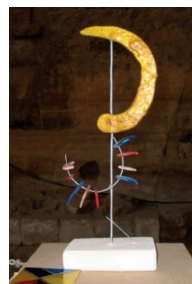
As iniciativas educativas e formativas centradas nas unidades referenciadas fundaram-se na ideia de (re)conciliação entre escola e cidade, património antigo e património contem-porâneo e na particularidade das intervenções contribuir para o estabelecimento de uma relação entre as margens de uma cidade que o rio deve, então, (re)conciliar. No projeto de formação foram definidas áreas temáticas e planificadas unidades de trabalho associadas a cada sub-caso, as quais estabeleceram, no quadro das orientações programáticas, finalidades e objetivos que cruzam as ideias de urbanidade e de educação cultural, de que se apresenta síntese e das quais resultaram momentos de grande intensidade pedagógica protagonizada pela reflexão, pela experimentação técnica e artística e pela exposição coletiva, conferindo sentido ao novo saber emergente e dando visibilidade ao papel da escola pública aberta ao diálogo multicontextual e interinstitucional.

Sub-caso *Santa Clara-a-Velha – Fruir o Património*

O contexto de referência da unidade associada a este sub-caso foi o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e estabeleceu como finalidades o desenvolvimento do sentido social, do sentido crítico, da capacidade de comunicação e da sensibilidade estética.

Foi realizada uma abordagem teórica à problemática do património, que sublinhou as suas vertentes materiais e imaterial, e concretizadas visitas de estudo nas quais se tomou contacto com as perspetivas histórica, religiosa e simbólica daquele contexto. Do monumento à sala de aula, redefiniram-se com os pequenos alunos, o conceito e o valor do património, da história, da arquitetura, das lendas, dos símbolos e do imaginário do passado na contemporaneidade, através da execução criativa de imagens e objetos.

O regresso ao espaço monumental fez-se de um espólio de leituras, reflexões e ações⁸² – arte infantil que povoou o espaço conventual num ritual de gratidão pelo muito que aquele contexto patrimonial acrescentou ao saber de alunos e cidadãos, aos quais se associaram gratificados os seus jovens professores.



Sub-caso *Santa Clara – Património e Futuro*

A unidade de trabalho associada a este caso teve como contexto patrimonial de referência a envolvente do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e pretendeu favorecer e estimular nos participantes o desenvolvimento da perceção, do sentido social, da criatividade e da capacidade de intervenção, face aos sinais de dissonância e degradação daquele contexto urbano.

A sensibilização dos futuros professores e dos seus pequenos alunos para as problemáticas da salvaguarda do património e da participação crítica dos cidadãos na construção da sua cidade deram lugar a excertos gráficos particularmente sensíveis, representativos de imagens reinventadas do próprio contexto e a objetos de escala reduzida tradutores de ideias para um museu participante da coreografia urbana local, destinado a acolher os achados arqueológicos do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.



⁸² Referimo-nos à exposição de trabalhos produzidos pelos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob supervisão dos seus professores, no contexto de referência.

Um processo que induziu à intenção cívica de intervenção na cidade em devir⁸³, e que passou a constituir reserva e testemunho de outras formas de pensar, fazer e conhecer que, naturalmente, corresponderam a outras formas de ser.

Sub-caso *Sentir no Parque Dr. Manuel de Braga*



Esta unidade de trabalho teve por referência o Parque Dr. Manuel de Braga e, à semelhança da unidade anterior, pretendeu desenvolver nos participantes a perceção, o sentido social, a criatividade e a capacidade de intervenção, em face das características e importância deste contexto na cidade e para a cidade.

O diálogo de alunos e professores com aquela ecologia, mediado por material didático-pedagógico de apoio, foi imprescindível para a compreensão das suas características espaciais, formais, simbólicas e sensoriais. Seres e existências foram reinterpretadas, quais objetos que, da bidimensionalidade da pintura, quiseram a metamorfose que os transformou em formas escultóricas que a imaginação converteu em mensagens que nos convidaram a ver para além da realidade.

Regressar posteriormente ao jardim, que inicialmente *iluminou* os olhares e os atos de crianças e professores, foi o tributo mínimo a prestar à cidade e aos seus cidadãos, convertendo-o numa galeria de visões⁸⁴, sínteses de leituras reais e imaginárias deste universo, que estabelecendo pontes entre o homem e a natureza, há-de perdurar na memória daqueles que dele quiseram ser e fazer parte.

Sub-caso *Percurso(s) com Sentido(s)*



O Parque Verde do Mondego determinou, pela sua morfologia e natureza, o título da unidade de trabalho que dá nome a este sub-caso, e que pretendeu desenvolver em todos os elementos deste sistema de formação a capacidade de comunicação, o sentido crítico, o sentido social e a capacidade de intervenção neste novo espaço da cidade.

⁸³ Participação crítica e criativa dos alunos na produção de soluções museológicas contemporâneas para o local, que foram dadas a conhecer à população da cidade no interior do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

⁸⁴ Exposição na Alameda das Tílias do Parque Dr. Manuel de Braga de objetos de *arte* de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Da convocação dos sentidos na captação dos estímulos ribeirinhos, transitou-se para o papel e, logo mais, para os recursos digitais na transformação inovadora da laranja como símbolo local⁸⁵. Objetos planos de grandes dimensões acolheram essas imagens coloridas, geradas por mãos laboriosas de pequenos alunos cidadãos esperanças no fruto do seu trabalho.

O desígnio determinou que estes objetos culminariam o roteiro de mostras no âmbito do projeto *Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos* – obras de arte, que da laranja como símbolo, se transformaram em composições simbólicas e fascinantes pairando sobre a água⁸⁶.

Dos resultados – procedimentos, discussão e análise

A diversidade de situações, contextos e participantes, bem como o recurso a diferentes instrumentos e estratégias de observação e de recolha de dados, determinaram que fossem usadas diferentes técnicas de investigação, merecendo particular destaque, no âmbito das representações que seguidamente se enunciam, o recurso à administração de questionários, prévios e posteriores ao projeto de intervenção e formação, os quais foram objeto de análise estatística e inferencial e análise de conteúdo.

Foi ainda realizada uma ampla entrevista a uma interveniente no projeto que congregava a tripla qualidade e função de professora da área disciplinar, supervisora cooperante e presidente do Conselho da Cidade, entrevista que foi igualmente objeto de análise de conteúdo, resultante de uma visão amplificada e fundamentada do processo.

Representações dos alunos estagiários

A análise da informação disponibilizada pelos alunos estagiários permitiu reconhecer que, sendo portadores de conhecimento acerca de conceitos associados às problemáticas das questões formuladas, procederam à reelaboração ou mesmo alteração das suas concepções mais importantes na sequência do processo formativo, o que em nosso entender atesta da relevância do projeto de formação e das influências que gerou nos futuros professores.

⁸⁵ Dado que o local foi ocupado durante décadas por grandes laranjais.

⁸⁶ Exposição de objetos flutuantes nos espelhos de água da Fonte de Xisto do Parque Verde do Mondego.

Nesta linha, os alunos estagiários, embora atribuindo relevância à ação do homem sobre a realização da cidade, vieram invocar igualmente a sua *preservação, crescimento e renovação*, como contributo para a sua qualificação, processo que, em seu entender, poderá ter na sintonia entre a escola e a cidade patrimonial a garantia cooptada de espaços de formação, educação e intervenção cívica.

Neste mesmo sentido, a importância da educação para o património artístico, como esteio de uma visão que agregue a história, a arte e a sociedade, e o contacto com lugares indutores do ensino e da educação cultural, constituem, na opinião daqueles participantes, implicações determinantes para uma formação que acentua os valores identitários do património artístico e cultural.

No plano dos *contributos educativos*, tendo por fundo as relações entre a cidade e a escola, transitaram de uma posição inicial em que consideraram a *educação para a cidadania* dependente de uma perspetiva temporal condicionada pelo passado, presente e futuro da sociedade, para um outro nível que considera a dimensão participativa e interventiva dos cidadãos na humanização da cidade, como condição essencial para que se substancie o exercício da cidadania, outorgando à escola a ativação de energias e a regulação de dinâmicas orientadas para o seu cumprimento.

É uma convicção que acentua a importância da interação entre a escola e o seu meio de inserção, já que fica o reconhecimento de que essa relação é promotora e facilitadora de aprendizagens alternativas, concepção que suscita desde logo um novo entendimento sobre as consequências da desejável recursividade educativa entre os planos formal e informal, que no seu e no nosso entender, será indutora de competências que preparam para a vida em comunidade.

Neste projeto, tendo-se tratado de efetiva intervenção e não apenas de retórica sobre ela, constatamos ainda que estes futuros profissionais transitaram de uma ideia que pressupunha a integração das dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional, no nosso entender, situadas no plano das suas concepções teóricas, para uma postura ativa, que passou a valorizar as iniciativas pedagógicas de carácter contemporâneo no espaço patrimonial urbano, como sendo potenciadoras de novas visões sobre a realidade, mas também, do nosso ponto de vista e face aos objetivos do projeto, para que a projeção da utopia se afirmasse como via para a inovação.

Finalmente, e porque da formação de futuros professores de artes e tecnologias estamos a tratar, constatamos que, assumindo como referentes a educação cultural e a urbanidade numa perspetiva cívica, focalizaram as suas concepções e perspetivas sobre o património, visando a promoção de uma escola culta e inovadora a partir do desenvolvimento de projetos em território urbano, com reflexos transformadores no conhecimento e na ação pedagógica dos professores, posição concomitante com a valorização de práticas reflexivas decorrentes da interação com universos

contextuais e institucionais, dimensões fulcrais desta investigação que se revelaram cruciais no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus atores.

Representações dos supervisores-cooperantes

Os supervisores-cooperantes, agentes fundamentais nos processos de formação de professores, assumiram um plano de relevo neste projeto, tendo revelado pontos de vista concordantes e discordantes dos evidenciados pelas respostas dos alunos estagiários, facto que, valorizando a compreensão da realidade a partir da leitura de diferentes ângulos, se nos afigura muito positivo.

Quando convidados a pronunciar-se sobre a *qualidade patrimonial e ambiental da cidade*, transitam de uma opinião que legitima a história e herança do passado da cidade como determinantes dessa condição, para uma outra, que considera a promoção do património artístico e cultural em articulação com a sua preservação, crescimento e renovação, como as razões e contributos que podem efetivamente condicionar favoravelmente a qualidade patrimonial e ambiental das urbes.

Dessa dinâmica, foi interessante perceber que, em seu entender, a educação para o património artístico e cultural, decorre de uma compreensão integrada da história, da arte e da sociedade, como base para a promoção e fruição educativas do património artístico e cultural, a partir de uma política educativa que, centrada na escola, considere articuladamente as artes, o património e os equipamentos culturais.

Em complementaridade, entendem que *educar para a cidadania*, sobretudo, quando se trata da relação dialógica entre saber e agir em exo-contexto, remete para a participação e intervenção dos cidadãos na humanização da cidade e dos seus espaços, a par de um conhecimento prospetivo e refletido sobre o passado, o presente e o futuro.

Será exatamente por isso, que a valorização da *relação entre a escola e o seu meio*, estandarte de tantos discursos e intenções, lhes merece uma referência que considera essa possibilidade não só facilitadora de aprendizagens, mas simultaneamente estimuladora de diferentes atitudes face à realidade objetiva, tantas vezes circunscrita às lógicas instrumentais que a remetem aos recursos livrescos ou audiovisuais.

Reconhecem por isso a importância e positividade da *intervenção contemporânea de carácter pedagógico* em espaços patrimoniais urbanos, considerando, no entanto, que esses projetos exigem um conhecimento profundo dos referenciais físicos, estéticos e simbólicos dos contextos, como garante da integração das dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional em iniciativas deste tipo.

Quanto à supervisão da formação de professores de artes e tecnologias, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania, consideraram que a sua ação supervisiva deveria conduzir os formandos à implicação transversal de saberes

decorrentes do contacto com a multiexperiência e com a multidisciplinaridade e, simultaneamente, à projeção da utopia como estratégia ambiciosa para a inovação no ensino, na educação e na formação.

Outras representações

Da entrevista referenciada, merecem ainda um sublinhado particular as alusões à dinâmica, à complexidade e à relevância dos atributos educativos e formativos do projeto, aspetos fundamentados num núcleo de metodologias que foram consideradas propiciadoras de visões alternativas à formação dos professores nos seus moldes mais tradicionais.

Por fim, é acentuada a pertinência e o valor da colaboração firmada e consensualizada através de protocolos interinstitucionais viabilizadores destes projetos e da sua influência na urbanidade e no desenvolvimento dos próprios cidadãos.

Uma nota complementar, para referir os elevados índices de envolvimento e motivação dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, atores criativos sob orientação dos seus professores, na concepção de ideias e produção múltipla de discursos e objetos que nos devem obrigar a refletir sobre a dimensão e diversidade de horizontes, cuja paisagem, a escola deve recursivamente visitar e com ela (re)aprender.

Considerações finais

No quadro da investigação realizada, e reportando a conclusão às questões de pesquisa formuladas e às hipóteses que inicialmente admitimos e posteriormente confirmámos, procedemos à apresentação de algumas das ideias transversais que traduzem o carácter essencial deste estudo.

A cidade na sua generalidade, e as unidades morfológicas patrimoniais em particular, revelaram-se excelentes ecologias de formação e de aprendizagem diversas e criativas, através do desenho de projetos e da ação sistematicamente refletida nos domínios da educação artística e tecnológica.

Os processos pedagógicos, regulados pelos objetivos do estudo, distinguiram os espaços patrimoniais como territórios educativos e formativos, potenciadores da ação crítica e interventora dos cidadãos, e como tal, espaços que, em articulação com a escola em geral e com esta área disciplinar em particular, podem garantir um papel educacional influenciador da aquisição de novos saberes e de competências de cidadania fundamentais à vida em sociedade.

O carácter público e a exposição a fatores de risco deste projeto não se revelaram capazes de deter os níveis de motivação, de implicação e de responsabilidade dos

seus agentes, face à dinâmica, interesse, inovação do projeto e ação prestigiante da escola, evidência cuja matriz se funda em estratégias de reflexão crítica sistemática e partilhada, as quais nos permitem inferir da eficácia didática e pedagógica deste tipo de programas.

O património urbano, na sua diversidade, promoveu a indução de novos comportamentos, entendidos como competências ou *saberes em uso*, por via de uma consciencialização mais profunda da identidade dos espaços de vivência e apropriação coletivas, como ainda contribuiu para redimensionar a capacidade crítica, e logo, a possibilidade de intervenção mediada dos cidadãos e profissionais na defesa e construção dos valores patrimoniais da cidade. Inferências que decorrem de opções formativas e supervisivas influenciadoras da qualidade da formação de professores e da educação dos seus alunos, em face da ênfase dada ao reconhecimento da possibilidade alternativa de aprender, de ensinar, de aprender a aprender e de aprender a ensinar.

Dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico ficaram as evidências materiais e imateriais de um enriquecimento decorrente da sua *capacidade de leitura dos contextos*, dos *níveis de questionamento* e de *procura de respostas*, apenas possível pelo contacto com o mundo real capaz de proporcionar experiências de desenvolvimento e construção partilhada de conhecimento dialético.

O reconhecimento do património urbano, qualificado e desqualificado, terá contribuído também para, entre outras aprendizagens, identificar as nuances que matizam as cidades e daí ativar *processos de consciencialização* e de *sentido de cidadania*, capazes de promover atitudes de *participação crítica* na reelaboração da sua própria cidade. Será também a partir desta possibilidade, que a escola, enquanto património físico, pode ser questionada sob o ponto de vista da qualidade dos seus espaços e equipamentos, elementos do *currículo oculto*, e desse modo constituir apelo para a sua qualificação ou preservação, enquanto ecologias dignas e dignificantes da urbe que a acolhe.

A escola, a cidade e o seu património, assumidos neste estudo como espaços em diálogo, acionaram a incontornável necessidade do *estabelecimento de relações interinstitucionais*, em face da natureza pública do projeto e ações associadas, de onde decorre que o desenho de iniciativas cuja ambição reside na educação e formação inteiras dos seus aprendentes, exige que a escola se encontre consigo própria fora do seu perímetro físico e institucional e convoque entidades, que lhe são externas, para que participem na disponibilização de espaços e meios capazes de proporcionar aos alunos aprendizagens essenciais à vida em sociedade.

O processo formativo, cujo desenho reivindicou contextos, instituições, pessoas e uma área disciplinar cuja especificidade programática exige diligências particulares, conduziu a uma estratégia supervisiva fundamentada nos *modelos de formação*

reflexiva, crítica e ecológica de influência schöniana e bronfrenbrenneriana, os quais se revelaram fundamentais à supervisão da formação de profissionais que agiram em contextos cujas problemáticas residem nos campos da urbanidade e da educação cultural – quadro integrador sustentado numa visão metapraxeológica (Sá-Chaves, 2004) geradora de recursivas formulações e novas coerências no caminho do desenvolvimento.

Concluindo, importa que a escola, face à complexidade dos tempos em superação permanente, acentue a premência de um olhar sobre a realidade em transição e reforce a *humanização da relação pedagógica e institucional*, reivindicando os valores da ética e da estética num universo que, não abdicando de ninguém, garantirá um mundo mais sensível, mais coeso e mais próspero, *contrariando desse modo*, a inquietante possibilidade de ressurreição de uma certa *idade*.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação* (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDInE.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ambrósio, T. (2004). A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. In T. Ambrósio, A. Caetano, C. Neves, M. Gonçalves, M. Ramos, M. Mesquita, & I. Sá-Chaves, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas* (pp. 23-34). MCX/APC – Atelier n.º 34.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Ministério da Educação. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Programa de Educação Visual e Tecnológica – Organização Curricular de Programas* (Vol. I). Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Revista Inovação*, 10(1), 89-109.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) (1992), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Edição ESES – Separata da Revista da Escola Superior de Educação de Santarém.

Sá-Chaves, I. (2004). Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice In T. Ambrósio, A. Caetano, C. Neves, M. Gonçalves, M. Ramos, M. Mesquita & I. Sá-Chaves, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas* (pp. 157-169). MCX/APC – Atelier n.º 34.

Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (3.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

PARTE 2

Da formação contínua

**Educação de infância
como tempo fundador**
Repensar a formação
de Educadores para uma
ação educativa integrada

Introdução

Neste capítulo apresenta-se um estudo⁸⁷ que se inscreve no processo de reflexão acerca da educação de infância e das perspectivas que informam a natureza e qualidade da formação e da intervenção profissional dos educadores/professores, na sua relação com os desafios que a contemporaneidade coloca. Considerando que, como sublinha o Conselho da União Europeia (2011), se reconhece que a construção de alicerces sólidos nos primeiros anos de vida dos cidadãos representa um importante investimento, tanto para si próprios como para a sociedade em geral, releva-se a necessidade de aprofundar a reflexão acerca da natureza dos saberes que se julgam promotores e facilitadores de percursos pessoais e educativos bem sucedidos em sociedades cada vez mais globalizadas, menos estáveis e menos seguras. Dada a ação de complementaridade da educação de infância com a família é fundamental considerar também a dimensão formativa que a qualidade dessa relação assume (ou não) nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Nesta perspetiva, o principal objetivo do estudo consiste em aprofundar o conhecimento acerca da natureza e qualidade dos saberes básicos a promover na educação pré-escolar e das competências reconfiguradoras do perfil de desempenho profissional dos educadores de infância para que, em articulação com as famílias das crianças, se tornem facilitadoras do seu desenvolvimento, no quadro de uma ampla perspetiva de cidadania e de sucesso para todos. Pretendemos cruzar a reflexão sobre os saberes básicos, entendidos como competências fundacionais, coerentemente integradas e consideradas fundamentais para a pessoa aprender ao longo da vida e para o exercício ativo e responsável da cidadania, a natureza das estratégias que

⁸⁷ Estudo desenvolvido com vista à obtenção do grau de doutor em Didática e Formação, na Universidade de Aveiro, sob orientação científica da Professora Doutora Idália Sá-Chaves e integrado na Rede de Cooperação Científica *Novos Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à Formação de Professores*, do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), desta instituição. Concluído com provas públicas em 2012.

podem favorecer o seu desenvolvimento e o perfil de competências a desenvolver pelos futuros educadores/professores para que se tornem potencialmente capazes de concretizar esse processo. Nesse sentido, e relativamente a estas dimensões, procuraremos fundamentar o enquadramento teórico-conceptual, os pressupostos subjacentes às opções metodológicas e, também, discutir os resultados, considerando a sua abrangência e especificidade.

Enquadramento teórico-conceptual

Educação de infância como tempo fundador

A complexa realidade do mundo contemporâneo, em que se observam progressos e facilidades, mas também dificuldades e riscos, no contexto de vida que se ampliou de forma gigantesca à escala planetária, coloca as sociedades perante desafios e problemas aos quais os sistemas educativos não podem ficar indiferentes. Como defende o relatório do Conselho Nacional de Educação (2012), entende-se que a aposta na educação pode ser a estratégia fundamental para a promoção da coesão social e para a construção de uma ideia de cidadania que responda às exigências da globalização e do desenvolvimento sustentável. Trata-se de uma perspetiva que permita a cada qual pensar e agir de forma ativa e responsável, quer a nível individual, quer coletivo, nos seus contextos de pertença. É nesta linha que pode entender-se o perfil de cidadão previsto na LBSE (1986)⁸⁸, na qual se assume a promoção da formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, formados numa perspetiva democrática e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões, capazes de compreender e julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Nesta perspetiva, espera-se da educação pré-escolar, enquanto contexto primeiro no percurso da educação básica das crianças, que contribua, tal como prevê a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997)⁸⁹, para alicerçar coerentemente a sua formação e desenvolvimento, tendo em vista a inserção na sociedade como cidadãos capazes de agir em liberdade, com autonomia e atitude solidária.

As oportunidades de aprender ao longo da vida e de *novos* saberes poderem vir a refundar os saberes prévios, percebidos como condição essencial para melhorar a capacidade de enfrentar as tensões e desafios que as sociedades contemporâneas

⁸⁸ Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo I, art. 2.º.

⁸⁹ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2.º.

colocam, são outras das dimensões que nos merecem reflexão. Neste sentido, e tal como afirma a Comissão das Comunidades Europeias (2000), releva-se a importância de “enraizar a aprendizagem” desde cedo na vida dos cidadãos, ou seja, que a aprendizagem “a partir dos primórdios de vida de uma criança constitui um alicerce fundamental” (p. 8). Este desafio parece colocar-se com particular acuidade no nosso país, pois, como afirma o relatório do Conselho Nacional de Educação (2012)⁹⁰ “apesar da melhoria observada nas taxas de pré-escolarização, Portugal está entre os países em que é menos nítida a diferença de desempenho em níveis de escolaridade subsequentes por parte das crianças que frequentaram a educação pré-escolar, em relação aos seus pares que dela não usufruíram” (p. 314). Importa, por isso, redobrar esforços para que as crianças possam construir esses alicerces essenciais para aprenderem ao longo da vida e contribuir, dentro das suas possibilidades e responsabilidades, para elevar não só o bem-estar individual, como também o bem-estar comum.

Educação de infância: um tempo fundador dos saberes identitários básicos

Os desafios, com os quais, como “tempo fundador” a educação de infância se confronta, requerem dos sistemas educativos, a responsabilidade pela aprendizagem por parte dos cidadãos, dos saberes considerados estruturantes ou *básicos* no seu desenvolvimento identitário. Como referentes para a identificação e caracterização desses mesmos saberes, encontramos importantes contributos em Delors (1996), Morin (2002) e, entre nós, em Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), que incluindo as perspetivas avançadas pelos autores anteriores identificam como saberes básicos: *aprender a aprender; comunicar adequadamente; cidadania ativa; espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos*. Trata-se de saberes, de natureza curricular transversal, que são orientados para a ação, adquirindo significados distintos nos diferentes estádios de vida e desenvolvimento pessoal.

Outro importante contributo encontra-se em Vasconcelos (2009), salientando a autora que os estudos desenvolvidos, nos últimos vinte anos, apontam para um amplo leque de competências facilitadoras da inserção positiva na escolaridade obrigatória, entre as quais, sublinha, a capacidade de *aprender a aprender*, as

⁹⁰ O relatório baseia-se em dados do Pisa (2009) – Programa Internacional de Avaliação de Alunos dos países da OCDE.

competências sociais de cooperação, a autoconfiança, a capacidade de autocontrole e a capacidade de resiliência.

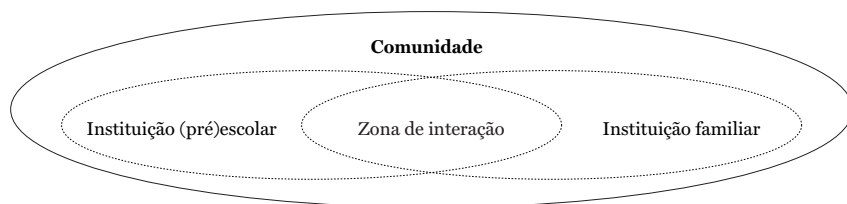
Por sua vez, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e as Metas de Aprendizagem (ME, 2010) constituem outro importante referente, no qual é acentuada a importância de promover um conjunto de aprendizagens que favoreçam a progressão das crianças ao nível da sua *formação pessoal e social, comunicação e expressão e conhecimento do mundo.*

A natureza multidimensional e transversal dos saberes avançados nestas propostas, requer o recurso a perspectivas e modelos curriculares que admitam e permitam responder, de forma positiva, à complexidade e incerteza que caracteriza o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal pressupõe o repensar dos princípios curriculares de matriz tecnicista em favor de uma visão curricular integradora, de matriz socioconstrutivista e ecológica. Esta abordagem está vinculada às ideias de relação, coerência e complementaridade entre as várias dimensões do processo educativo, no quadro de construção de um percurso formativo facilitador de bem-estar e de aprendizagem em continuidade ao longo da vida. Conforme Zabalza (2004) e Roldão (2009), este processo requer que se harmonizem várias e diferentes dimensões, como as de tipo curricular, organizacional e vivencial.

A visão integradora do processo educativo pré-escolar pressupõe, também, que as duas instâncias com principal responsabilidade na educação das crianças – a família e a escola – assumam por inteiro o seu papel. Independentemente das transformações pelas quais a organização da família tem passado, a sua influência formativa sobre as crianças continua a ser central (OCDE, 2006). É nela, como refere Caeiro (2004), que se aprende a praticar a igualdade e a tolerância e “se aprendem os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para a nossa formação e desenvolvimento” (p. 22). Daí que, em condições normais, a principal âncora para a estruturação de atitudes, construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades e predisposições essenciais para aprender e para exercer a cidadania, seja a família.

Por sua vez, a educação de infância proporciona às crianças atividades, espaços e materiais organizados para poderem explorar e desenvolver diversas linguagens, em grandes e pequenos grupos, bem como a nível individual. Nela dispõem, ainda, de oportunidades para realizarem experiências de gestão de recursos e de tempos educativos, o que pressupõe uma adaptação a normas de convivência com pares e adultos, independentemente das suas afinidades. As crianças também têm aí a possibilidade de conviver de forma sistemática e prolongada com pessoas, adultos e outras crianças, de origens, raças, culturas, classes, capacidades e idades próximas ou diferentes das suas, o que representa poderem viver experiências e realizar aprendizagens que a família raramente tem oportunidade de lhes assegurar. É, por

isso, fundamental considerar o papel importante de mútua complementaridade, que cabe assumir a cada um dos dois contextos – (pré)escolar e familiar – mobilizando e articulando esforços para que as crianças usufruam de oportunidades educativas facilitadoras do seu bem-estar e progressão nos vários domínios de desenvolvimento e aprendizagem. Tal não significa que as famílias didatizem as ações e relações que estabelecem com as crianças, nem tão pouco que as instituições de educação pré-escolar deixem de assumir o papel que, enquanto contextos educativos formais, lhes cabe assumir, mas sim que, de acordo com as suas possibilidades e responsabilidades, apoiem e desafiem, articulada e coerentemente, as crianças a mobilizar recursos que lhes permitam aprender e criar gosto por continuar a aprender. Para tal, é importante promover uma colaboração em parceria entre as duas instâncias, que pode concretizar-se através de dinâmicas variadas e natureza diversificada. Daí que, devam ser desenvolvidos esforços para que as *zonas de fronteira* entre os dois contextos se esbatam e o campo de ação em conjunto possa alargar-se ao máximo, em ordem à construção de respostas ajustadas aos desafios colocados pela(s) comunidade(s) de hoje, como procuramos ilustrar através da figura 1.



F1. Configuração da interação instituição (pré)escolar-família

Nesta linha de pensamento, importa ter em conta, não apenas os processos formativos promovidos por cada uma destas instituições, mas também a natureza e a qualidade da interação que nela emerge e que, em conformidade com o conceito avançado por Le Moigne (1999), pode entender-se como um *terceiro incluído*.

Embora os resultados de alguns estudos apontem para a constatação de que, neste nível de escolaridade, a colaboração entre educadores e pais é mais frequente e com características mais positivas do que nos outros níveis de ensino (Marques, 1996), é também fundamental considerar, tal como outros estudos alertam, que pode ser falacioso entender a natureza e frequência desses contactos como representando uma maior “abertura” ao envolvimento dos pais na vida das instituições pré-escolares (Homem, 2002; Palos, 2002). Tanto mais, que a baixa idade e restrita autonomia das crianças fazem com que, nas horas de entrada e saída, as famílias contactem geralmente com os profissionais da instituição pré-escolar, mas que, tal

não significa que estabeleçam um envolvimento consistente em termos de diálogo e de ações em conjunto.

Neste âmbito, não podemos deixar de lembrar que as instituições (pré)escolares e os agrupamentos de escolas se encontram em melhor posição do que as famílias para promover iniciativas que favoreçam a reconfiguração da comunicação e da colaboração entre as duas instâncias. Por isso, importa equacionar as oportunidades que se criam para que possam ser partilhadas, discutidas e reconstruídas ideias e representações sobre a educação de infância e vida das crianças, bem como sobre as estratégias a promover para criar sinergias capazes de assegurar a concretização de um projeto formativo integrado e potencialmente facilitador de desenvolvimento e aprendizagem de todos, crianças e adultos, bem como das instituições em que se integram. Para consegui-lo, torna-se importante prestar uma nova atenção à formação dos educadores de infância.

Formação e desenvolvimento profissional dos educadores/professores

Conforme Alarcão e Roldão (2009), repensar a formação dos professores/educadores pressupõe aprofundar o conhecimento acerca da função social que lhes cabe assumir, salientando as autoras que se trata de “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade de tarefas e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p. 16). E, face às características de vulnerabilidade e dependência das crianças na primeira infância, acresce a responsabilidade ética destes profissionais, pelo que se trata de um traço fundamental no perfil de competências a desenvolver.

Ao nível do exercício da atividade profissional é, ainda, de ter em conta que, tal como em muitos outros países, se verifica em Portugal a intensificação do trabalho docente, a par de imposições de políticas educativas e de mudanças legislativas frequentes, bem como de limitações à progressão na carreira profissional, que fazem com que o sentimento de insatisfação no interior do grupo de professores/educadores tenha vindo a crescer. Por isso, é importante mobilizar esforços e recursos formativos, ou estruturais, para que sejam formados pessoal e profissionalmente, não apenas para dar resposta à amplitude e singularidade das suas tarefas, mas também, para inverter ou minimizar os efeitos negativos que os fatores referidos, ou outros, possam ter ao nível do seu bem-estar, motivação e desenvolvimento, bem como no dos seus educandos e contextos envolventes.

Nesta perspectiva, é possível encontrar, como sugerem Sá-Chaves (2011) e Sá-Chaves e Alarcão (2011), um importante contributo em Shulman (1987), que identifica, no *conhecimento profissional dos professores*, sete dimensões suas configuradoras, que cada professor deve mobilizar para agir: *conhecimento de conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais; conhecimento dos aprendentes e das suas características e conhecimento dos contextos*. Para além destas dimensões, as autoras (*ibidem*) referem, ainda, o contributo de Elbaz (1988), ao identificar a dimensão *conhecimento de si próprio* como outra das dimensões fulcrais nessa configuração ao nível metacognitivo.

Outro contributo importante encontra-se no referencial de competências proposto por Perrenoud (2000), quando o autor releva os saberes que permitam ao professor/educador: *organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua*.

No contexto nacional, os perfis, geral e específico⁹¹, de desempenho profissional de funções docentes, constituem outra importante referência. O perfil geral evidencia referenciais comuns à atividade do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, atendendo a quatro dimensões inter-relacionadas: *a profissional, social e ética; a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a de participação na escola e de relação com a comunidade e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, constituindo, no seu conjunto, o suporte de base para agir e reagir de forma adequada perante as complexas situações que a prática profissional docente apresenta. Por sua vez, o perfil específico de desempenho do educador de infância particulariza a orientação da atividade profissional na educação de infância, relevando competências que permitam conceber e desenvolver o currículo de forma integrada, organizar o ambiente educativo, observar, planificar e avaliar, estabelecer uma relação pedagógica e educativa com crianças, famílias e comunidade e trabalhar em equipa, de forma ativa e construtiva.

Tendo em conta a abrangência dos referenciais de competência referidos, parecem-nos que existem, hoje, contributos disponíveis para conceber e promover uma formação de qualidade, que permita aos futuros educadores de infância acederem a uma identidade epistemológica complexa, mas compreensiva e viável nas suas implicações didáticas e formativas.

⁹¹ Decreto-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Quadro metodológico do estudo

O estudo inscreve-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e interpretativa, na qual se procura atender a informação de natureza diversificada, assumindo a opção por métodos mistos de recolha e análise dos dados. Optámos, assim, por uma concepção metodológica que possibilita a articulação de abordagens de matriz quantitativa e qualitativa, admitindo que, como defendem Miles e Huberman (2005), “tanto os números como as palavras são indispensáveis para a compreensão do mundo que nos rodeia” (p. 82). Trata-se, por conseguinte, de dois tipos de *ferramenta* úteis para nos ajudar a compreender, descrever e interpretar melhor as representações que os sujeitos inquiridos manifestam sobre as práticas educativas pré-escolares e sobre a formação dos educadores de infância.

Reconhecendo que as representações sobre a educação pré-escolar condicionam, em larga medida, as práticas educativas dos educadores de infância e que é importante o desenvolvimento de um perfil de desempenho profissional que contemple a articulação com as famílias das crianças, delineámos as seguintes questões de pesquisa:

- Quais os saberes a desenvolver na educação pré-escolar para que sejam construídas, pelas crianças, as estruturas basilares de uma educação e formação ao longo da vida?
- Quais as representações dos educadores de infância relativamente: (i) Aos *saberes básicos*? (ii) Às estratégias para o seu desenvolvimento? (iii) Aos contributos/limitações da respetiva formação inicial para o seu desempenho profissional?
- Quais as representações dos pais relativamente: (i) À ação educativa pré-escolar? (ii) Ao seu próprio papel na construção dos *saberes básicos* a desenvolver pelas crianças?
- Quais as competências a promover na formação dos futuros educadores para que se tornem facilitadores da construção de ambientes educativos favoráveis ao desenvolvimento dos saberes considerados básicos?
- O estudo incidiu sobre as representações dos educadores de infância em exercício de funções no distrito de Bragança e as dos pais (ou seus representantes legais) das crianças que frequentavam a educação pré-escolar. A recolha de dados decorreu no ano letivo 2006/2007 e a amostra integrou 229 educadores de infância⁹² e 1340 pais/família.

92 No grupo de educadores a população considerada foi o conjunto de profissionais que exerciam funções nas instituições pré-escolares, entre os quais, se encontravam, na rede pública, alguns educadores que, no momento da inquirição, estavam sem atividade letiva atribuída, mas que colaboravam na desenvolvimento da mesma, e outros, da rede privada, a trabalhar com grupos da faixa etária dos 0 aos 3 anos, mas que acompanhavam as crianças desde a sua entrada até à saída da instituição. Trata-se de características que retratam modos diversos de funcionamento das instituições e que procurámos não ignorar, no sentido de melhor podermos obter e compreender as representações deste grupo profissional.

Como instrumento principal de recolha de dados recorreremos à inquirição por questionário, dirigido um, a cada um destes grupos, mas incluindo algumas questões comuns. Como técnica e fonte complementar de dados, recorreremos à inquirição por entrevista (semi-estruturada) a 6 educadoras, membros dos conselhos executivos de agrupamentos de escolas⁹³ de diferentes concelhos do mesmo distrito e cujas funções de administração e gestão lhes permitiam ter uma perspetiva mais global das problemáticas em estudo.

Os instrumentos de recolha e de análise da informação foram validados de modo a garantir a sua fiabilidade e credibilidade. Para tratamento da informação dos questionários recorreremos a procedimentos de análise estatística⁹⁴, para as questões de resposta fechada e semi-fechada ou de escolha múltipla (Pardal & Correia, 1995; Moreira, 2004) e à análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006) para as questões de resposta aberta, bem como para análise da informação obtida através das entrevistas. O recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação assentou na ideia de que a sua complementaridade permitiria cruzar e confrontar diferentes pontos de vista e, com base no princípio de recursividade, colocar em evidência diferentes dimensões da realidade em estudo, obtendo delas uma visão global e integrada.

Admitindo a influência de fatores pessoais, profissionais e contextuais nas representações expressas pelos participantes, e pretendendo averiguar a proximidade/divergência da opinião no interior de cada grupo, procedemos à análise dos resultados por relação com as seguintes variáveis: ao nível do grupo de educadores, o *tempo de serviço* e a *rede* nacional de educação pré-escolar em que exercem funções (*pública e privada*) e ao nível do grupo de pais, a *idade*, as *habilitações académicas* e o *contexto sociogeográfico* (*urbano, medianamente urbano e rural*). Uma vez que o estudo, na sua modelização, contemplou um conjunto diversificado e alargado de sujeitos, com algumas características socioculturais comuns, mas também com muitas outras diferentes, admitimos que poderia permitir a obtenção de dados úteis e pertinentes para compreender os modos de entender a ação e a formação em educação de infância.

Análise e discussão dos resultados

Considerando o objetivo geral e as questões que orientaram o estudo, procedemos a uma leitura crítico-reflexiva dos resultados, procurando descodificar a perspetiva

⁹³ Passamos a indicar este grupo de participantes, como *membros da direção* dos Agrupamentos.

⁹⁴ Utilizando o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.

dos participantes sobre os *saberes básicos a desenvolver na educação pré-escolar*, as *estratégias* para promovê-los, a *formação e atividade profissional* e as *competências a promover na formação dos futuros educadores de infância* para que possam tornar-se potencialmente capazes de favorecer o seu desenvolvimento, no quadro de práticas educativas de qualidade.

Saberes básicos a desenvolver na educação pré-escolar

No que se refere aos *saberes básicos* a desenvolver pelas crianças da faixa etária pré-escolar, a proximidade e complementaridade de perspetivas teóricas referenciadas deixam perceber a importância de proporcionar às crianças a possibilidade de *aprender a aprender, aprender a comunicar adequadamente, aprender a exercer a cidadania de forma ativa e responsável, aprender a desenvolver o pensamento crítico e aprender a resolver situações problemáticas e conflitos*, no quadro de conquista de uma progressiva autonomia, responsabilidade, autoconfiança e autocontrolo. Trata-se de saberes não circunscritos a um ou outro domínio do saber na sua formação disciplinar, mas de natureza transversal às diferentes áreas e domínios curriculares e que, retomando o referencial teórico que enquadrou o estudo, se tornam facilitadores da formação integral e integrada da criança no quadro de uma aprendizagem a desenvolver ao longo da vida e de valorização, nesse processo, dos diferentes contextos em que cada qual se integra. Apontam para uma estrutura de saber de natureza multidimensional, complexa e integradora dos pilares essenciais, para que cada qual possa implicar-se na construção do seu próprio saber, continuar a aprender e exercer a cidadania, na linha de uma progressiva autonomia e assunção de responsabilidades em função das respetivas possibilidades.

No que se refere às *representações acerca dos saberes básicos* dos três grupos de sujeitos que participaram no estudo (educadores, pais e membros da direção dos Agrupamentos), a leitura transversal dos resultados, e embora nem todos enfatizem as mesmas dimensões, permite perceber proximidade e consonância entre os seguintes saberes: *aprender a exercer a cidadania; aprender a ser; aprender a aprender; aprender a desenvolver o pensamento crítico e aprender a comunicar*.

No que se refere a *aprender a exercer a cidadania*, a ideia de *aprender a respeitar regras sociais*, surge relevada pelos três grupos, mas acentuando ainda o dos educadores e o dos pais a importância de *aprender a cooperar* e de *aprender a assumir responsabilidades*, o que deixa perceber a valorização da vertente axiológica, de modo a que as crianças se tornem capazes de agir no quadro de uma ética de responsabilidade, tolerância e solidariedade.

Ao nível de *aprender a aprender* é sublinhada a importância de cada qual *aprender a conhecer-se a si próprio, conhecer aqueles com quem se relaciona e*

conhecer o mundo natural e social em que se integra, o qual, de acordo com Morin, Motta e Ciurana (2004) pode ampliar-se à escala de uma visão planetária.

Quanto a *aprender a ser*, é um saber no qual os educadores e os pais fazem convergir a ideia de *aprender a desenvolver a autoconfiança* e os membros da direção dos Agrupamentos acentuam a importância de aprender a *ter iniciativa* e *autocontrolo*, saberes que, em conformidade com Hohmann e Weikart (2009), podem entender-se como “os alicerces das relações humanas” e os “constituintes fundamentais do bem-estar social e emocional das crianças” (p. 65).

No que se refere a *aprender a desenvolver o pensamento crítico* é um saber valorizado pelos educadores e pelos membros da direção dos Agrupamentos, ideia que hoje assume particular acuidade para que cada qual se torne capaz de pensar de forma autónoma e esclarecida, mas que, conforme os resultados também permitem verificar, surge pouco valorizado pelo grupo de pais.

Quanto a *aprender a comunicar* verifica-se que é uma dimensão à qual os pais e os membros da direção dos Agrupamentos atribuem maior importância, relevando este último grupo o uso de diferentes meios de expressão. O conjunto de saberes destacados pelos participantes encontram alguma consonância com outros estudos (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004; Vasconcelos, 2009), podendo entender-se como fundamentais para que todos possam compreender, pensar e relacionar-se melhor e, desse modo, agir de forma ativa, crítica e responsável na realidade em que se integram, cooperando na sua transformação.

Para aprofundamento desta questão, procurámos ainda analisar as representações dos educadores e dos pais acerca das *finalidades da educação pré-escolar*. Os resultados permitem verificar que as mais valorizadas vão ao encontro das definidas nos documentos legislativos, mas atribuindo-lhe, os grupos, ênfases diferenciadas, apontando os pais para uma perspetiva mais restrita de cidadania, que remete para a vida escolar e os educadores para uma visão mais alargada do conceito, que pressupõe a integração na vida em sociedade. Todavia, a ideia de preparação para a vida escolar relevada pelos pais parece afastar-se da ideia tradicional de pretenderem, sobretudo, que as crianças aprendam a contar e a escrever números ou aprender a descobrir a linguagem escrita, mas também a entendê-la como mero lugar de brincadeira ou convívio, uma vez que atribuíram menor classificação a afirmações que iam nesse sentido. Tendo ainda em conta a valorização de finalidades que se prendem com a *aprendizagem ao longo da vida* e o *desenvolvimento da autonomia das crianças*, parece-nos poder concluir que os pais veem na educação pré-escolar um contexto de desenvolvimento de saberes considerados fundacionais para o sucesso na vida escolar, ao longo da vida, mas também para a construção identitária, afirmação pessoal e cidadania presente e futura. As diferenças entre os modos de perceber algumas finalidades e saberes alertam para a importância destas dimensões

serem objeto de reflexão conjunta entre educadores e pais, em ordem a uma maior proximidade de princípios educativos e elevar a qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças.

Procurámos também atender às representações dos educadores sobre os fatores que podem comprometer o desenvolvimento dos saberes básicos. Os resultados destacam a *formação dos educadores*, seguida da *articulação entre a instituição pré-escolar e a família*, como os fatores de interferência mais relevantes. Trata-se de preocupações subjacentes a este estudo e que permitem acentuar, à semelhança do apontado nos relatórios da OCDE (2001, 2006), que é necessário investir na formação dos profissionais e na articulação entre as duas instituições, visando a complementaridade formativa que, também, ao nível da legislação se prevê.

Estratégias para o desenvolvimento dos saberes básicos

Ao nível das estratégias para o desenvolvimento dos saberes básicos foram considerados três âmbitos de intervenção, que têm a ver com a *ação dos educadores* propriamente dita, o *papel dos pais/família na construção dos saberes básicos a desenvolver pelas crianças* e a *interação instituição pré-escolar e pais/família*.

Quanto à *ação dos educadores* foram submetidas à apreciação por este grupo, estratégias que têm a ver com a *organização do ambiente educativo*, a *planificação e avaliação*, a *ação e relação educativa* e a *interação com os pais/família*. Os resultados apontam para uma concordância genérica dos educadores com princípios educativos de matriz socioconstrutivista e ecológica, indo ao encontro do definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e no Perfil de desempenho profissional do educador de infância. Porém, deixam também perceber a existência de algumas práticas de cariz mais tradicionalista, tais como as de centrarem no adulto algumas decisões e o recurso a “fichas de trabalho” normalizadas que se encontram disponíveis no mercado. Os resultados permitem ainda entender que os educadores com mais tempo de serviço e, por isso mais experientes, tendem para perspetivas de ação e de relação educativas mais centradas na ação das crianças.

No que se refere ao *papel dos pais/família na construção dos saberes básicos a desenvolver pelas crianças*, os resultados obtidos através desse grupo evidenciam uma opinião favorável à criação de um ambiente familiar que favoreça o desenvolvimento da autoconfiança, cidadania, nas suas diferentes dimensões como aprender a ser solidário, respeitar regras sociais e conviver democraticamente com os outros, e também da implicação das crianças na resolução de problemas e na reflexão sobre o que observam e fazem. Porém, verificam-se algumas reservas em relação a práticas que têm a ver com a realização de escolhas e a mobilização

de recursos para a ampliação de conhecimentos. Os resultados permitem ainda verificar que existem diferenças quanto ao modo dos pais entenderem as estratégias que utilizam ao nível do *acompanhamento da ação educativa* pré-escolar, da *relação educativa com a criança* e da *organização do ambiente educativo*, apresentando representações mais positivas os que possuem habilitações académicas de nível mais elevado, que vivem em contexto urbano e que integram uma idade intermédia, entre 28 e 40 anos. Alguns destes fatores encontram-se interligados, como o dos pais de contextos rurais apresentarem habilitações académicas mais baixas, por comparação com os de contexto urbano.

Quanto à *interação instituição pré-escolar e pais/família*, os resultados evidenciam o reconhecimento da importância dos *meios de interação* utilizados, mas também a necessidade de melhorar a *cooperação solicitada aos pais pela instituição pré-escolar*, manifestando estes uma opinião menos positiva do que os educadores sobre esse processo. No que se refere ao(s) *conteúdo(s) abordado(s)* entre educadores e pais, os resultados recolhidos através do grupo de pais revelam que incidem, por ordem decrescente de abordagem, sobre o *comportamento e atitudes das crianças*, os *seus progressos ou dificuldades*, as *atividades educativas*, os *problemas de saúde*, os *saberes a desenvolver pelas crianças*, as *normas de funcionamento da instituição* e a *gestão dos tempos da rotina diária*. Embora com resultados francamente positivos, estes deixam perceber que a abordagem pode ser melhorada.

Quanto aos *meios de interação que deveriam ser mais utilizados*, os resultados evidenciam claramente que a preferência dos pais incide sobre as *reuniões*, deixando perceber a necessidade de repensar a frequência com que são desenvolvidas e o(s) conteúdo(s) nelas abordados. Esta ideia pode entender-se acentuada pelos resultados relativos a outra questão em que, apesar dos pais manifestarem conhecer o que as crianças aprendem e fazem na educação pré-escolar, indicam que, à semelhança do observado em outros estudos, esse conhecimento é obtido essencialmente através do *diálogo com a criança* e do *diálogo com os profissionais*. Importa ainda ter em conta os constrangimentos, indicados por alguns pais, ao nível da conjugação do horário para estabelecer esse diálogo com o educador de infância do(a) filho(a). Assim e como os resultados também permitem perceber, é importante repensar as oportunidades de interação educadores e pais, tendo-se observado que os pais que contactam com maior regularidade com o educador de infância do(a) filho(a) são também aqueles que indicam conhecer melhor o que ele(a) faz e aprende na educação pré-escolar. Nesta linha, pode concluir-se que importa alargar os meios de interação, mas também e, sobretudo, investir na qualidade do seu uso, tornando-os geradores de modos alternativos de comunicação, relação e cooperação, no quadro de partilha de responsabilidades e de direitos a um contínuo acompanhamento do trajeto formativo das crianças.

Formação e atividade profissional

Partindo do pressuposto que para promover práticas facilitadoras de melhores oportunidades de aprendizagem é preciso agir ao nível da formação, procurámos compreender como eram percebidos pelos educadores os *contributos do curso de formação inicial para o desempenho profissional*. Os resultados permitem verificar que os educadores os entendem como positivos para o desenvolvimento da maioria das competências requeridas pela sua atividade profissional. Porém, ao nível da *resolução de problemas em situações novas e não previsíveis* e da *articulação e interação com as famílias e comunidade* situaram esses contributos apenas num nível médio de relevância, deixando perceber a necessidade de desenvolver esforços para melhorar a formação nesses domínios. Foi ainda possível verificar que em relação ao desenvolvimento de conhecimentos em domínios como o *da matemática, da expressão musical e do conhecimento do mundo* foram os educadores com menos tempo de serviço e, por conseguinte, de formação mais recente, que lhe atribuíram maior relevância. Trata-se de resultados animadores, tanto mais que, nos últimos anos, o Ministério da Educação apoiou a publicação de documentação e o desenvolvimento de formação nesses domínios.

Em relação à formação no âmbito da interação com as famílias, foi possível verificar através das opiniões indicadas, quer pelos educadores, quer pelos membros da direção dos Agrupamentos, que esta é uma área pouco contemplada ao nível da formação inicial e contínua. Porém, e curiosamente não é das áreas em que estes participantes indicam encontrar mais dificuldades, podendo entender-se que as competências exigidas para o desempenho deste tipo de tarefas possam ser promovidas a partir dos contributos de outro tipo de contextos ou processos formativos.

Em relação às *dificuldades* que a atividade profissional coloca aos educadores, os resultados permitem verificar que, quer este grupo, quer o dos membros da direção dos Agrupamentos, indicam que se centram, por ordem decrescente de preocupação, em torno do *desempenho profissional*, das *condições de exercício da atividade profissional*, do *desenvolvimento da ação educativa* e da *participação na escola e relação com as famílias*. No que se refere ao desempenho profissional, para além da valorização deste aspeto, surgem particularmente relevadas as preocupações que dizem respeito a *obter uma avaliação positiva e ser respeitado(a) no campo da educação*.

Quanto à *dimensão condições de exercício da atividade profissional* o índice de preocupação mais elevado tem a ver com a *instabilidade profissional*, seguindo-se-lhe por ordem decrescente, a *falta de materiais pedagógicos*, *sentir desmotivação profissional* e a *falta de tempo livre*. Os resultados permitem verificar algumas diferenças no modo como o grupo de educadores entende as dificuldades que

dizem respeito ao *exercício da atividade profissional e à participação na escola e relação com as famílias*, sendo as primeiras mais acentuadas pelos educadores da rede pública e as segundas pelos educadores da rede privada, surgindo estas, particularmente, sublinhadas pelos educadores menos experientes.

Quanto às *estratégias usadas para ultrapassar as dificuldades sentidas e aprofundar os saberes profissionais*, os resultados evidenciam que as mais valorizadas por educadores e membros da direção dos Agrupamentos são as que se referem a atividades de *formação*, incluindo a vertente da autoformação (leituras, pesquisas, participação em debates, seminários...), a formação contínua e a formação especializada. Os dados relativos às opiniões destes últimos permitem perceber que tem havido, por parte destas instituições, a preocupação em facilitar o acesso a esse tipo de atividades, mas também que o número limitado de educadores que integram alguns Agrupamentos e concelhos parece constituir-se como fator inibidor ao desenvolvimento de formação específica na área da educação de infância. É, ainda, valorizado o recurso a *reuniões* e à *interação dialógica*, atribuindo os educadores maior relevância a este último meio de informação, mas tal não se verifica com os membros dos órgãos de direção dos Agrupamentos que valorizam mais o primeiro.

Pode, assim, concluir-se que para os educadores superarem dificuldades e aprofundarem saberes profissionais são valorizadas diferentes fontes de informação, mas que poderia trazer benefícios, sobretudo aos Agrupamentos com número reduzido de educadores, promover iniciativas de formação e diálogo com um número mais alargado de participantes. Percebe-se ainda a necessidade e urgência de redefinir as políticas educativas, em ordem a minorar as dificuldades relevadas pelos participantes do estudo e que, no atual quadro de restrição económica e crescente crise social, têm vindo a agravar-se.

Competências a promover na formação dos educadores de infância

No que se refere às *competências a promover na formação dos futuros educadores de infância*, as sugestões expressas pelos três grupos de participantes apontam para o desenvolvimento de um perfil de competência de natureza multidimensional, procurando incluir articuladamente saberes que se referem ao *conhecimento profissional*, ao *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, à *participação na escola e relação com a família/comunidade* e ao *desenvolvimento profissional*. Os resultados evidenciam, na sua globalidade e complementaridade, que as opiniões indicadas incidem no desenvolvimento dos seguintes saberes/competências:

- *Dimensão conhecimento profissional*: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimentos dos fins, dos objetivos e valores

educacionais, conhecimento das orientações curriculares e conhecimento de si próprio;

- *Dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*: competências ao nível da planificação, ação educativa, comunicação/relação, observação, avaliação, integração do currículo, resolução de problemas em situações novas e não previsíveis; supervisão do processo de aprendizagem; utilização das tecnologias de informação e comunicação e da diferenciação pedagógica;
- *Dimensão participação na escola e relação com a família/comunidade*: competências de interação com as famílias e a comunidade;
- *Dimensão desenvolvimento profissional*: competências ao nível da ética profissional, aprendizagem ao longo da vida e investigação.

Entre as sugestões que são comuns aos três grupos encontram-se o *conhecimento de conteúdo*, o *conhecimento pedagógico geral* e as *competências de interação com as famílias*, relevando a importância do domínio de conteúdos, metodologias a adotar e competências para a interação com aqueles que são os principais responsáveis pela educação das crianças, isto é, os pais/família. Em relação a este último aspeto, as opiniões expressas pelo grupo de educadores deixam perceber, mais uma vez, alguma indefinição, pois, embora esta indicação possa entender-se como indo ao encontro do colmatar de lacunas identificadas ao nível da sua própria formação inicial e contínua, a verdade é que numa outra questão não as situaram entre as mais valorizadas. Pode, por isso, concluir-se que se torna importante clarificar que o trabalho com as famílias requer a mobilização de competências profissionais de natureza relacional, pedagógica e científica, que é preciso promover ao nível da formação profissional.

No que se refere às competências relevadas, apenas, por cada um dos grupos, é de ter em conta a valorização, por parte dos educadores, das que se referem à *resolução de problemas em situações novas e não previsíveis*, o que pode entender-se como indo ao encontro do colmatar das lacunas identificadas ao nível da formação inicial e contínua. Os pais relevam competências que têm a ver com a utilização das *tecnologias da informação e da comunicação* e os membros da direção dos Agrupamentos as de *investigação*, de *integração do currículo*, *avaliação e observação*, incidindo em campos sobre os quais se observa um crescente reconhecimento da necessidade de investimento, para que cada um se torne capaz de lançar um novo olhar sobre as práticas educativas, no sentido de melhor poder promovê-las, compreendê-las e partilhá-las.

Pode, assim, concluir-se que os contributos apresentados, pelos três grupos de participantes envolvidos no estudo, devem ser tidos em conta pela atualidade e pertinência das competências sugeridas, bem como pela consonância, quer com as linhas orientadoras da formação e do perfil de desempenho profissional dos

educadores de infância, quer com o definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Permitem acentuar a importância de pensar os currículos de formação de modo a favorecer o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que ajudem os futuros profissionais a tornarem-se capazes de responder, de forma positiva, aos desafios e exigências que a atividade profissional em educação de infância coloca, no quadro de uma formação e desenvolvimento ao longo da vida.

Considerações finais

Dos resultados do estudo inferem-se algumas considerações que entendemos poderem ajudar a refletir e, se possível, a melhorar a qualidade da ação e formação em educação de infância, salientando a importância de favorecer:

- O desenvolvimento de saberes que permitam às crianças aprenderem a pensar, conhecer, exercer a cidadania, comunicar, resolver problemas, agir com autoconfiança e ser, numa (con)vivência regulada eticamente;
- A construção de ambientes educativos facilitadores do desenvolvimento desses saberes, o que supõe relação, coerência, complementaridade e articulação entre os diferentes agentes e contextos educativos em que as crianças se integram;
- Uma comunicação bidirecional que contribua para elevar a qualidade da ação educativa em cada contexto, isto é, da instituição pré-escolar e da família das crianças, e da relação entre ambos, no quadro de apoio mútuo e de partilha de (in)formações e decisões;
- A reflexão conjunta e sistemática de educadores e pais, em ordem a uma maior proximidade e acerto de práticas e princípios educativos;
- A construção de uma cultura profissional que se torne facilitadora de uma abordagem curricular integradora, que favoreça o diálogo, a cooperação e a articulação entre os diferentes intervenientes e contextos educativos, em que a criança se integra ou vai integrar-se, em particular com as famílias e instituições do Agrupamento ou outras;
- O investimento na qualidade da formação, à luz dos desafios que coloca o desenvolvimento de uma ação educativa orientada para a construção dos saberes considerados essenciais para todos;
- O desenvolvimento de um perfil amplo de competência profissional que permita aos educadores tornarem-se capazes de agir em contextos socioeducativos de natureza plural, complexa e instável e de assumir neles um posicionamento crítico e inovador;

- A construção de uma perspetiva identitária de tipo transformador, que possibilite aos futuros educadores promover dinâmicas geradoras de práticas coerentemente articuladas e orientadas para a ação e para a criação de oportunidades de aprendizagem de qualidade.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Caeiro, T. (2004). Abertura. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Educação e família* [Seminários e Colóquios] (pp. 21-24). Lisboa: CNE.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas, SEC (2000). Retirado de www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf.

Conselho da União Europeia (2011). Conclusões do Conselho sobre a educação pré-escolar e cuidados para a infância: proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã. *Jornal oficial da União Europeia*. Retirado de [Eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=175/](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=175/), 8-10.

Conselho Nacional de Educação (2012). *O Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Hohmann M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Le Moigne, J.-L. (1999). *O construtivismo dos Fundamentos* (Vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.

Marques, R. (1996). Educação de infância e ensino básico: diferenças de envolvimento. *Noesis*, n.º 39, 29-31.

- Miles, M. & Huberman, M. (2005). *Analyse des données qualitatives* (2.ª ed.). Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Retirado de <http://metasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget: Livros Horizonte.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E-R. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OCDE (2001). *Starting strong. Education and Skills*. Paris: OCDE
- OCDE (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- Palos, A. (2002). “ir lá para quê?...” Concepções e práticas de relação entre famílias e jardins de infância. In J. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 211-249). Porto: Edições Asa.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação queremos para a infância. In I. Alarcão (Coord.) & M. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 99-113), (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão I. (2011). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3.ª ed.) (pp. 53-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. (2004). Práticas en la educación infantil: transversalidad y transiciones. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, n.º 6, 7-26.

Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho de Educadores de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

**Formação contínua
de professores
dos 2.º e 3.º Ciclos
do Ensino Básico
(Re)qualificação
de competências**

Introdução

Considerando que as sociedades são entidades dinâmicas no caminho desejável de progresso e de desenvolvimento humano, verifica-se que os sistemas mediadores desse desenvolvimento, tais como a Educação, com as suas organizações e os seus agentes, não acompanham suficientemente este movimento transformador, observando-se um assinalável desajuste entre as expectativas e as necessidades dos cidadãos e a natureza e o alcance das sociedades educativas.

O estudo⁹⁵, ao qual este texto se refere, inscreve-se neste esforço de compreensão, procurando identificar novas exigências, em termos de novos saberes, que as sociedades atuais colocam aos cidadãos. De forma concomitante, procura também compreender como será possível requalificar os professores em exercício para que possam operar como transformadores dos seus contextos de trabalho e de vida e, desse modo, se constituam como elementos vitais ao desenvolvimento pessoal, institucional, social e humano. É, por isso, um estudo no âmbito da formação contínua de professores, que se propõe analisar a sua natureza, a qualidade da oferta atual e o seu ajustamento ou desajustamento aos contextos sociais em mudança.

Tendo como referente uma intenção de leitura complexa e ecológica dos fenómenos educacionais na sua relação com o pessoal e o social, está desenhado numa perspetiva sistémica, que contempla as ideias de totalidade, globalidade e recursividade dos subsistemas que os definem.

95 “*Formação Contínua de Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: (re)qualificação de competências*” – Estudo desenvolvido entre 2006 e 2009, cujas provas públicas decorreram a 10 de janeiro de 2010. Inscrito na rede de cooperação científica *Novos Saberes Básicos de todos os Cidadãos no século XXI, novos desafios à Formação de Professores*, coordenada pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves, no âmbito do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro, no quadro da Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão (UTIS).

Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se numa perspetiva metodológica interparadigmática, configurando uma abordagem de tipo complexo, que considera indispensável a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento próprio, bem como o carácter de imprevisibilidade das condições e subsistemas em que tal ocorre.

Contextos e fundamentação do estudo

Uma das características da sociedade científico-tecnológica em que vivemos é o ritmo de transformação, que ocorre a todos os seus níveis e nunca antes experimentado na História da Humanidade. Conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), este início de século é um tempo de complexidade e incerteza, no qual se estabelecem, de forma constante, “dinâmicas de aceleração na produção de informação e no acesso à mesma (...), dificultando a sustentação de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade” (p. 15). Efetivamente, e também de acordo com outros autores (Handy, 1995; Morin, 1991; Prigogine, 1996), o atual contexto social é complexo, marcado pela incerteza, pela imprevisibilidade, pelo risco, por dúvidas e contradições e, como tal, de difícil abordagem e compreensão. A consideração do fator *incerteza*, enquanto marca de complexidade, afigura-se como elemento fundamental na compreensão dos fenómenos e das sociedades dos nossos dias, sendo, por isso, condição essencial para o encontro dos sentidos possíveis e para os mecanismos de regulação das ações potencialmente transformadoras. Por conseguinte, e ainda de acordo com Morin (1991), o aspeto mais importante que caracteriza as sociedades modernas é a sua enorme complexidade, o que implica que os fenómenos sociais e humanos devam ser analisados de uma forma global e não fracionada. É neste contexto sociocultural, que importa repensar as funções da Educação, entendida por Morin (2002) como “um dos mais poderosos instrumentos de mudança”, no sentido de aprofundar o conhecimento atual sobre como preparar as novas gerações para a compreensão das condições sociais, com as quais se irão confrontar. Efetivamente, as escolas, bem como os sistemas educativos no seu todo, enfrentam este premente desafio de dar resposta às necessidades de um *novo* mundo e ao desenvolvimento e regulação estratégica da formação de estruturas e das redes humanas multiculturais e solidárias. É, pois, no aprofundamento desta perspetiva que emergem novos estudos⁹⁶, e também novos campos de investigação, que apontam para a emergência

⁹⁶ Cf. Ambrósio (2003, 2004); Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão (2004); Carneiro (2001); Delors (1996); Morin (2002); Sá-Chaves (2003).

de *novos saberes* considerados fundamentais ao desenvolvimento de todos os cidadãos, para que estes possam responder às características que as sociedades contemporâneas apresentam.

O desenvolvimento destes saberes básicos pressupõe uma relação direta com os professores, a quem cabe a sua promoção e desenvolvimento de *novas* competências para que possam desenvolver esses saberes nas suas práticas profissionais com os seus alunos.

Procurando responder a este desafio, importa, então, investigar estas questões no que se refere à formação contínua, sendo exatamente esse o fundamento do presente estudo. Urge, assim, repensar as concepções, organização e funcionalidade da formação contínua, percebendo-a como um dever da profissionalidade docente, que permita a (re)qualificação dos professores que, desejavelmente, devem acompanhar a evolução das sociedades marcadas pela diversidade e pela complexidade nas suas múltiplas manifestações.

Objeto de estudo, finalidades e opções metodológicas

Este estudo teve como objetivo principal aprofundar a reflexão acerca da natureza e da qualidade dos sistemas de formação contínua, fazendo-o para o caso português, e à luz de uma perspetiva abrangente que permitisse uma conceptualização mais complexa desses mesmos sistemas, quanto à sua natureza, desenvolvimento e implicações. Assumindo, conforme já referido, uma perspetiva complexa nos processos de construção do conhecimento (Le Moigne, 1994; Morin, 1991), na sua matriz teórica cruzam-se três temáticas, que constituíram o referencial para o desenho e desenvolvimento do estudo empírico: os *saberes básicos* de todos os cidadãos nas sociedades contemporâneas, as *novas* competências dos professores para que possam desenvolver esses saberes e a formação contínua dos professores como meio decisivo para a sua requalificação.

Considerando como referentes o objetivo geral do estudo, bem como o quadro de autonomia e participação subjacente aos normativos legais em vigor, as suas finalidades passam por procurar conhecer as representações dos professores acerca das temáticas subjacentes às seguintes questões de pesquisa:

- Qual a natureza da formação contínua disponibilizada aos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da Direção Regional de Educação do Centro?
- Quais as representações, dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico inquiridos neste estudo, acerca da formação contínua à qual têm acesso?

- Quais são e como se caracterizam os *novos saberes* identificados como estruturantes para os alunos à saída da escolaridade básica?
- Quais as competências dos professores para desenvolver esse tipo de saberes/competências nos alunos?
- Quais os princípios de formação que poderão contribuir para a possível (re) qualificação dos professores, quer no desempenho de funções profissionais, quer no seu desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos?
- Que contributos poderão emergir no quadro da produção de conhecimento e da inovação educativa face aos novos desafios sociais?

As opções metodológicas passam pelo amplo debate que marca, na atualidade, os discursos sobre ciência. Com efeito, é hoje reconhecido que a ciência passa por uma profunda reflexão acerca dos seus fundamentos e princípios básicos, na qual se questionam as perspetivas de tipo racionalista, determinista e mecanicista por não responderem cabalmente às condições de incerteza que atravessam e caracterizam todos os campos de conhecimento. É neste quadro que se instala uma nova compreensão epistemológica, visando a procura de *novos paradigmas*⁹⁷ quer de formação, quer de investigação. A mudança, enquanto elemento gerador de complexidade, e o efeito de desordem provocado pelos pressupostos das teorias racionalistas tornam-se aspetos determinantes na tentativa de compreensão dos fenómenos e das sociedades atuais e, conseqüentemente, nos modos de *fazer ciência* e de construir/produzir conhecimento. Deve, por isso, ser prestada atenção às acentuadas diferenças de natureza epistemológica entre as ciências exatas e as ciências sociais e humanas, ou seja, à necessidade de aprofundar o debate sobre a ideia de ciência. É neste quadro que surge um novo tipo de abordagem, que procura aproveitar as vantagens das perspetivas qualitativa e quantitativa, admitindo a possibilidade de um diálogo interparadigmático, uma vez que as concepções acerca do objeto de estudo podem complementar-se e enriquecer-se em modelizações que as articulem.

Nesta perspetiva, e tomando como referência Bogdan e Biklen (1994), o presente estudo inscreveu-se numa perspetiva de natureza qualitativa e hermenêutica, ou seja, procurou também compreender os temas e os fenómenos educacionais em análise através da interpretação de dados de natureza quantitativa. Pressupõe, assim, um desenho do tipo *mixed-methods* (Muijs, 2004; Bryman, 2006), configurando uma abordagem de tipo complexo, que considera indispensável a participação ativa do sujeito na construção do seu próprio conhecimento e, deste modo, das suas representações, bem como o contributo de diferentes técnicas

⁹⁷ Segundo Kuhn (1962), paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo universalmente reconhecidas e que durante um determinado tempo proporcionam modelos de problemas e soluções a uma determinada comunidade científica.

de análise e interpretação da informação recolhida. Assumiu-se, portanto, o carácter dinâmico dos processos de construção de conhecimento, pelo que a investigação se desenvolveu através de sucessivos processos de desconstrução/reconstrução, continuados e recursivos, entre a informação teórica de sustentação dos pressupostos e aquela que foi emergindo através da pesquisa empírica. Como tal, na primeira parte, procedeu-se à construção de um referencial através da revisão de literatura focalizada, por um lado, nas problemáticas associadas ao que, teoricamente, se pode considerar uma adequada formação contínua promotora de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no quadro das mudanças sociais contemporâneas e dos desafios que estas colocam à educação e, por outro, numa configuração metodológica que também se revelasse coerente com o objeto de estudo em questão.

Paralelamente a esta revisão e de forma complementar na construção do referencial, procedeu-se à análise documental da legislação e dos documentos produzidos pelos Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua⁹⁸ e Centros de Formação de Associação de Escolas⁹⁹ pertencentes à Direção Regional de Educação do Centro.

Num segundo momento, e no sentido de aceder às representações dos professores que integram a amostra acerca da formação contínua que lhes tem vindo a ser facultada e quais as suas sugestões para melhorá-la, privilegiou-se a construção, validação e administração de um inquérito por questionário aos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico integrados na Carreira Docente (n=2282) e pertencentes aos Agrupamentos Verticais da Direção Regional de Educação do Centro (n=90).

No desenvolvimento da perspetiva multi-métodos, procurou-se, ainda, proceder a uma combinação de técnicas, através de entrevistas feitas a Diretores dos CFAE (n=4) pertencentes à Direção Regional de Educação do Centro. Estas entrevistas tiveram como objetivo recolher elementos que nos permitissem aprofundar alguns dos aspetos relacionados quer com as questões em estudo, quer com questões emergentes da análise da informação recolhida por questionário, diversificando as fontes e os pontos de vista. Pretendeu-se, assim, através do questionamento, passar de um nível de conhecimento empírico e intuitivo a um outro mais aferido e construído, pois tal como Ponte (1998) refere “o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor” (p. 36).

Para efeitos de validação, a recolha da informação foi feita com recurso a fontes e técnicas diversificadas, tendo em consideração a realidade social em estudo e a preocupação em aceder a informações representativas da variedade de

⁹⁸ Adiante designado por CCPFC.

⁹⁹ Adiante designados por CFAE.

interlocutores e os instrumentos foram previamente revistos por peritos das áreas científicas em questão.

Quanto às técnicas de tratamento estatístico, procedeu-se à amostragem por etapas múltiplas (Carmo & Ferreira, 1998), selecionando-se aleatoriamente 60% dos Agrupamentos Verticais da Direção Regional de Educação do Centro. No tratamento dos dados recolhidos através do questionário, privilegiou-se a análise de conteúdo para as questões abertas (Bardin, 1979; Silva, Gobbi & Simão, 2005) e procedimentos estatísticos para as questões fechadas (Pardal & Correia, 1995), recorrendo ao *software* SPSS for Windows, versão 15, por se revelarem mais apropriados à natureza das variáveis em estudo.

Resultados

Face ao referencial proveniente da revisão de literatura que enquadrou teórica e metodologicamente a pesquisa, optamos por apresentar os resultados através de um exercício de natureza crítico-reflexiva que, colocando as várias fontes em diálogo, procura descodificar, numa perspetiva de triangulação, visões ora complementares, ora conflitantes, de modo a contribuir para uma visão mais globalizada do objeto de estudo.

Retomamos assim, como guião, os blocos do questionário aplicado aos professores, complementando a sua leitura com os contributos provenientes da revisão de literatura, com as opiniões dos diretores dos CFAE entrevistados e, ainda, com os dados resultantes da análise dos instrumentos complementares de pesquisa¹⁰⁰ que se constituíram como legítima opinião dos organismos oficiais.

Contexto escolar da formação contínua¹⁰¹

A necessidade de preparar os alunos para os desafios do futuro instável e incerto faz com que o desenvolvimento das capacidades e competências, através da formação dos professores, deva ser contextualizado em cada escola e em cada comunidade educativa, marcadas sempre pela singularidade das circunstâncias, sem no entanto se fechar nelas. Porém, se por um lado, o referencial teórico confere à formação contínua de professores um sentido estratégico, colocando-a ao serviço da resolução

¹⁰⁰ Documentos dos CFAE, do CCPFC.

¹⁰¹ Eixo orientador relativo à questão de investigação “Qual a natureza da formação contínua disponibilizada aos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico pertencentes aos Agrupamentos Verticais da DREC?”.

de problemas contextuais e de desenvolvimento de projetos de transformação das escolas, por outro, os estudos desenvolvidos neste âmbito¹⁰² concluem que as ofertas de formação se apresentavam, à data da sua realização, desligadas desses mesmos contextos e das suas necessidades.

Uma leitura global das informações recolhidas, permite-nos constatar que as representações dos diferentes interlocutores são variadas e nem sempre coerentes. No que se refere à *participação dos professores na elaboração dos projetos educativos e dos planos de formação das suas escolas*, se, por um lado, os dados dos questionários apontam para a *reduzida participação* e para *uma certa passividade por parte dos professores*, entendidas por diversos autores, como aspetos fundamentais de afirmação da autonomia das mesmas, por outro, observa-se, por parte dos diretores entrevistados, uma opinião consensual, assumindo que *as necessidades das escolas associadas constituem um dos critérios subjacentes à elaboração dos planos de formação* dos centros. No que se refere aos *planos de formação*, o baixo conhecimento e envolvimento dos professores pode resultar da não existência de uma coordenação integrada de formação. Ou seja, se por um lado, a legislação prevê que a articulação com as escolas se realize fundamentalmente através das comissões pedagógicas dos centros de formação¹⁰³, que procedem à análise do plano de formação das escolas associadas, por outro, não foram criados dispositivos de verificação da existência deste documento¹⁰⁴, o que em conformidade com Roldão (2000) pode significar que:

a responsabilidade pela política de formação dos centros aparece predominantemente centrada na pessoa do director, com escassa intervenção das escolas associadas, apesar de, em muitos casos, solicitadas a fazê-lo. (p. 13)

Esta passividade das escolas pode, ainda, resultar da não implementação efetiva de um plano de formação, agravada pelo facto de ser escassa, ou quase nula, a avaliação dos efeitos da formação na prática educativa¹⁰⁵, e dos efeitos diretos e indiretos da formação contínua sobre o desempenho docente.

¹⁰² Cf. Barroso & Canário (1999); CCPFC (1998); Correia (1998); Ruella (1999); Silva (2000).

¹⁰³ Órgão constituído pelos presidentes dos Conselhos Pedagógicos das escolas associadas e pelo diretor do Centro de Formação.

¹⁰⁴ No quadro de referência para a avaliação das escolas, a Inspeção Geral de Educação não se refere aos respetivos planos de formação. A única citação neste âmbito encontra-se enquadrada no item – Gestão de Recursos Humanos – resultante da avaliação de desempenho dos docentes. As questões formuladas e dirigidas ao Conselho Executivo são as seguintes: *Decorrente da avaliação de desempenho dos professores e do pessoal não docente, apoiam-se e orientam-se aqueles que revelam um desempenho insuficiente? São identificadas ações de formação que possam ajudar a colmatar dificuldades detetadas?* In www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009/AEE_08_09_Quadro_Referência.pdf.

¹⁰⁵ Saliente-se que, neste estudo, apenas 9,4% dos professores respondentes admite ser realizada uma análise, por parte das escolas, dos efeitos da formação contínua na prática educativa.

Porém, observa-se, também, que a preocupação generalizada dos diretores entrevistados consiste em satisfazer as necessidades de formação dos professores e das escolas associadas e, particularmente, o facto de um dos diretores afirmar que a elaboração do Plano de Formação, do centro que dirige, resulta de um *trabalho de parceria desenvolvido com a Comissão Pedagógica, a partir das necessidades dos professores contextualizadas nos Projetos Educativos das suas escolas*. Este facto constitui uma salutar novidade relativamente a outros estudos nacionais sobre formação contínua, os quais concluem que os centros não corporizam a ideia de associação de escolas, que demonstram como interesses instalados comandavam os respetivos centros de formação e as suas ofertas formativas, completamente afastadas das reais necessidades dos professores ou dos problemas das escolas¹⁰⁶ e que apontam o Diretor como único protagonista na elaboração dos Planos de Formação dos respetivos centros¹⁰⁷. A este propósito, destaca-se a efetiva criação de uma *rede de centros de formação*, referida pelo diretor anteriormente citado, que parece ter contribuído para a intensificação de sinergias intercentros, contextualizando a sua atividade numa perspectiva de formação e de intervenção focalizada nos contextos próprios das escolas associadas, nas suas necessidades e, conseqüentemente, nos seus projetos educativos.

Relativamente às *funções dos órgãos de Gestão Pedagógica na definição dos objetivos de formação* observa-se que, no caso dos professores inquiridos, a maioria atribui maior relevância aos Departamentos Curriculares, corroborando, assim, a necessidade, defendida por Paixão (2004) de “envolver as estruturas de gestão pedagógica na identificação das necessidades de formação contínua dos professores num sentido ecológico, centrado nas necessidades de formação da comunidade escolar” (p. 139). No entanto, se nos reportarmos às entrevistas, verificamos que a maior relevância é atribuída à liderança dos diretores dos centros na elaboração dos respetivos planos de formação salvaguardando estes, no entanto e em alguns casos, o trabalho colaborativo realizado entre a comissão pedagógica e o seu diretor, a partir da auscultação das necessidades dos professores contextualizadas nos projetos educativos das suas escolas.

¹⁰⁶ Cf. Formosinho, Ferreira & Silva (1999); Silva (2000).

¹⁰⁷ Cf. Barroso e Canário (1999); CCPFC (1998); Correia (1998); Formosinho, Ferreira & Silva (1999); Ruella (1999).

Expectativas e atitudes face à formação contínua de professores¹⁰⁸

Tendo por base os contributos da revisão da literatura¹⁰⁹ e do estudo empírico, procurámos cruzar a informação resultante destas duas fontes acerca das *expectativas e atitudes face à formação contínua*, procurando, deste modo, compreender como, neste caso, interpretam o modelo atual da formação contínua de professores em Portugal.

Relativamente às *motivações na seleção das ações de formação*, verifica-se que uma expressiva maioria (86,9%) dos professores inquiridos atribui às suas necessidades um elevado grau de influência na seleção das ações de formação. Estes resultados apresentam-se coerentes com a opinião dos diretores no sentido da existência de uma autoimplicação dos docentes na sua própria formação, ou seja, partindo da oferta de que lhes é disponibilizada, os professores selecionam as ações de formação a partir das suas necessidades.

Assim estes são, também, sinais de mudança relativamente à concepção da formação contínua, ao não confirmarem a opinião de vários autores, que defendem a existência de um conflito entre as necessidades intrínsecas e a necessidade da obtenção de créditos e, ainda, os resultados de outros estudos¹¹⁰, nos quais se constatou que os programas de formação contínua surgiam não de uma necessidade interior de evolução pessoal e profissional, mas de uma condição externa imposta para se sobreviver e progredir na carreira. Esta constatação de um elevado nível de *autoimplicação dos docentes* na sua formação corrobora a opinião de alguns autores que sustentam o enquadramento teórico, tais como Formosinho (1991), Nóvoa (1991), Ribeiro (1993) e Malglaive (1995), ao afirmarem que a principal função da formação contínua deve consistir na satisfação das necessidades dos professores, cumprindo, deste modo, os objetivos fundamentais que subjazem à criação dos Centros de Formação. Parece, assim, emergir, de acordo com Silva (2009):

um processo de valorização da personalidade do formando, por referência às suas necessidades, interesses e convicções, considerando os seus contextos vivenciais e, ainda, fomentando a sua participação, reflexão e autoimplicação no seu próprio processo de desenvolvimento. (p. 129)

¹⁰⁸ Eixo orientador estruturante relativo à questão de investigação “*Quais as representações, dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico inquiridos neste estudo, acerca da formação contínua à qual têm acesso?*”

¹⁰⁹ Cf. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE); Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro (ECD).

¹¹⁰ Cf. Ferreira da Silva (1997); Roldão (2000); Ruella (1999); Silva (2000).

Uma questão que nos parece fundamental para refletir acerca desta temática pode ser fundamentada em Sá-Chaves (2005) que alerta para o facto de a mera disponibilização da informação não constituir, por si só, construção de conhecimento. Conforme a autora:

constata-se que não é pela simples existência e disponibilização da informação que ficam garantidas as condições de construção de conhecimento, quer singularmente por cada pessoa, quer pelas sociedades em processos colectivos mais ou menos organizados e formalizados. O que medeia essa transformação (...) é a capacidade de apropriação e de interpretação crítica da informação, de modo a que esta se possa inscrever nos quadros de referência e, ao fazê-lo, os reorienta à luz dos contributos que a própria informação possa veicular e suscitar. (p. 8)

Entende-se, assim, a importância dos processos de consciencialização e de autoimplicação do aprendente na construção do seu próprio conhecimento, o que nos remete para uma nova abordagem de matriz construtivista e sistémica, que encontra fundamento na convicção de que o *saber pessoal* é um *interface* entre a informação e o processo de conhecimento (Lerbet, 1986).

Quanto à *modalidade da ação de formação* é, das três hipóteses apresentadas, aquela que os professores menos valorizam o que pode estar relacionado com a necessidade de maior diversificação das modalidades de formação disponibilizadas. Esta é, aliás, a sugestão que os mesmos professores apontam para uma possível melhoria do modelo de formação contínua de professores.

Relativamente às *necessidades de formação*, pudemos constatar que estas se inscrevem nos referenciais teóricos que sinalizam a sua matriz formativa, ou seja, torna-se evidente a consciencialização pelos professores da importância:

Do *conhecimento científico-didático* (conhecimento de novos materiais e recursos pedagógicos);

- Da capacidade de *aprender a aprender* (novos métodos pedagógicos, conhecimento sobre avaliação);
- Das *literacias tecnológicas e competências comunicativas* (conhecimento sobre as TIC);
- Da *cidadania e da relação com o Outro* (perceber os problemas como membro de uma sociedade global e intervir na resolução dos mesmos);
- De uma *cultura humanística* (compreender, aceitar e apreciar as diferenças culturais);
- Da *reflexividade* e do *espírito crítico* (pensar sistematicamente de forma crítica).

Observa-se, ainda, que as necessidades de formação apontadas pelos professores convergem por um lado, com a opinião dos diretores, quando defendem a necessidade

de desenvolver novas competências, novos *perfis profissionais exigidos pela sociedade do conhecimento* e novos saberes dos alunos no sentido de os preparar para se tornarem *aprendentes autônomos ao longo da vida* e, por outro, com as dimensões do perfil de desempenho dos professores¹¹¹. Neste sentido, verifica-se que as necessidades apontadas pelos professores se organizam numa matriz que religa as dimensões *saber, saber-fazer e saber-ser*, de acordo com os princípios e a terminologia enunciados pela UNESCO¹¹².

Quanto aos *resultados da formação no seu desenvolvimento profissional e pessoal*, a leitura global das informações recolhidas torna evidente uma convergência positiva entre as opiniões dos professores e dos diretores dos CFAE e, conseqüentemente, um sinal de mudança relativamente aos resultados de outros estudos, nomeadamente, quanto à inexistência de repercussões da formação nas práticas dos professores. Neste sentido, e embora se verifique um padrão de homogeneidade nas opiniões dos professores relativamente ao reconhecimento de pouca influência dos resultados da formação no desenvolvimento dos aspetos considerados, os dados analisados permitiram também constatar que a *compreensão dos conceitos inerentes à reorganização do Ensino Básico* foi o único *item* em que a frequência de ações de formação contínua não foi reconhecida como fator de desenvolvimento.

Também, para os diretores, a formação contínua produz um impacto positivo nas práticas letivas dos professores, no seu espaço de intervenção (escola/alunos), o que corrobora a filosofia subjacente aos discursos normativos produzidos neste âmbito.

A formação contínua na (re)qualificação das competências dos professores¹¹³

Nos últimos anos, a investigação tem procurado compreender como é que a formação se pode constituir como eixo estratégico para melhorar o perfil de competências e saberes definidores da especificidade da profissão docente. Competências e saberes, que permitam *novos olhares e novos enquadramentos das situações educativas e curriculares* e que contribuam para que os alunos desenvolvam, também eles, *novos saberes básicos* considerados fundamentais aos cidadãos neste início de século.

¹¹¹ Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

¹¹² Cf. Delors (1996).

¹¹³ Eixo orientador estruturante relativo às questões de investigação “*Quais são e como se caracterizam os novos saberes identificados como estruturantes para os alunos à saída da escolaridade básica?*” e “*Quais as competências dos professores para desenvolver esse tipo de saberes/competências nos alunos?*”.

Uma vez que as propostas avançadas no referencial teórico¹¹⁴, relativamente aos *novos saberes*¹¹⁵, assim como os contributos emergentes do estudo empírico variam quanto à terminologia adotada, procurámos sistematizar as informações recolhidas, definindo um sistema de *quatro saberes*¹¹⁶ globalizantes e cuja natureza epistemológica parece apontar no sentido do conceito de competência proposto por Perrenoud (1999, 2001) como *saber em ação*. Ou seja, como o conjunto integrado e coerente de diferentes saberes a serem mobilizados para a intervenção no quotidiano dos cidadãos. Para além da diversidade terminológica, verifica-se, assim, uma convergência conceptual entre os contributos emergentes deste estudo e o enquadramento teórico que o sustenta, acerca das aprendizagens, entendidas como *saberes básicos*, indispensáveis a todos os cidadãos para que se desenvolvam o mais plenamente possível, enquanto ser humanos. Nesta linha de pensamento, podemos concluir que, quer os professores, através das suas perceções relativamente a uma possível melhoria do modelo de formação contínua em vigor, quer os diretores entrevistados, bem como o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) apresentam um contributo coerente relativamente à temática em discussão. Estamos, assim, perante um conjunto de contributos que corroboram um referencial de competências que, conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004),

se deseja que todos os cidadãos desenvolvam para aprender ao longo da vida, para agir de forma reflectida, consciente, informada e regulada por valores, que suportem a dignidade do humano, presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional. (p. 26)

Assim, relativamente aos *novos saberes identificados como estruturantes para os alunos à saída da escolaridade básica*, verifica-se que, sendo saberes da ordem da competência (*aprender a aprender, aprender a comunicar, aprender a desenvolver o espírito crítico e a cidadania*) se apresentam transversais quer ao referencial teórico, quer ao referencial emergente do estudo empírico.

Como referido anteriormente, o desenvolvimento destes *novos saberes*, pressupõe uma relação direta com a educação, com a escola e, particularmente, com os professores, a quem cabe a sua promoção e desenvolvimento. Por considerarmos que os diversos contributos (teórico e empírico) se encontram coerentes com os

¹¹⁴ Aprender a aprender; aprender a comunicar; aprender a desenvolver o espírito crítico; aprender a ser/aprender a ser com os Outros, a partir dos contributos de Ambrósio (2003, 2004); Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004); Carneiro (2001); Delors (1996); Morin (2002); Sá-Chaves (2003).

¹¹⁵ Considerados fundamentais ao desenvolvimento de todos os cidadãos, para que estes possam responder às características que as sociedades contemporâneas apresentam.

¹¹⁶ Entendidos como saberes básicos, indispensáveis, para que todos os cidadãos se desenvolvam harmoniosamente, na sua plenitude, enquanto ser humanos – pessoal, social e profissionalmente – organizados.

princípios enunciados pela UNESCO (Delors, 1996), e por entendermos, conforme (Sá-Chaves, 2007) o conceito de *competência profissional* como o desenvolvimento de uma competência metarreflexiva complexa e ecológica, definimos, neste estudo, as dimensões *saber*, *saber-fazer*, *saber-ser* como constituintes indivisíveis da competência profissional do professor. De modo a interligar estas dimensões, enunciámos, ainda, uma *dimensão integradora* que confere às dimensões enunciadas o sentido de unidade na própria ação, para além da necessária diferenciação ao nível do discurso.

Assim, a partir da leitura global dos resultados, observam-se algumas ideias-chave que, nas representações dos participantes, constituem eixos centrais na compreensão da *nova* natureza das competências do professor:

- A valorização do conhecimento profissional, estruturado a partir das competências científicas, pedagógicas, sociais e humanas que os professores vão construindo ao longo da vida;
- A necessidade de uma competência reflexiva, capaz de responder de forma ajustada às situações complexas e singulares, aos desafios emergentes e circunstanciais de cada momento;
- A promoção de uma cidadania ativa e atuante, pois conforme Tomaz (2007) “a educação para a cidadania corresponde ao saber ser, entendido como saber básico, estruturante e fundamental, ou seja, como pilar da educação e do desenvolvimento das sociedades contemporâneas”(p. 348);
- A capacidade para aprender a aprender, através de uma consciente e contínua autoimplicação na formação, cuja finalidade essencial é desenvolver competências reflexivas, de matriz ética, de modo a poderem desenvolver, nos seus alunos, competências do mesmo tipo.

Os contributos deste estudo relevam, ainda, a importância de uma *competência profissional integradora* que interliga as dimensões *saber*, *saber fazer* e *saber ser*, assente numa perspetiva *reflexiva e atenta aos contextos*. Torna-se, pois, urgente criar novas formas de intervenção, criando dispositivos de formação contínua que levem o professor a desenvolver uma atitude de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira, que estimulem a capacidade de refletir e repensar o seu posicionamento profissional e de transpor esse novo saber para as suas práticas e vivências.

Princípios de formação que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores¹¹⁷

No seu conjunto, os resultados deste estudo permitem a explicitação de alguns princípios de formação, que convergem quer a partir do enquadramento teórico, das opiniões dos professores, dos contributos dos diretores entrevistados, quer, ainda, do disposto nos documentos normativos que a sustentam.

O primeiro princípio diz respeito à reconhecida *importância da flexibilidade da oferta de formação*, de modo a permitir uma melhor adequação e ajuste às diferentes necessidades dos professores, das escolas e das comunidades educativas.

Na mesma linha reconhece-se também, a importância *da diversificação e da diferenciação* da oferta, quanto às modalidades, aos formadores/colaboradores, aos locais de formação e, conseqüentemente, às oportunidades de formação, respeitando, assim, o direito à diferença, quer ao nível do professor, enquanto pessoa singular, quer ao nível dos coletivos organizados no sistema educativo. A ideia de *transcurricularidade*, traduzida na oferta de diferentes e novos conteúdos de formação, implica uma nova atitude paradigmática e de compreensão curricular, que pressupõe uma outra conceptualização e desenvolvimento dos processos formativos. Ou seja, significa atribuir a prioridade da ação formativa à pessoa do professor, promovendo o desenvolvimento de *competências gerais e transversais*, que lhe permitam ajustar as suas decisões a novas situações de natureza imprevisível. Destacam-se as competências de *reflexão crítica* e a dimensão *aprender a ser* que devem constituir o fundamento, o alicerce e a base da construção de ambientes de aprendizagem mais abertos, mais críticos e solidários, no desenvolvimento da cidadania plena e responsável.

Um princípio de *rigor e de atualização científico-pedagógica*, traduzida na oferta de conteúdos referenciais e de competências específicas de cada área científica e de estratégias didáticas apropriadas, considerando as suas diferenças epistemológicas, surge como condição inalienável na qualidade da formação à qual os professores têm direito. Ou seja, e retomando o referencial proposto por Shulman (1987), a possibilidade de melhorar e aprofundar o seu *conhecimento pedagógico de conteúdo* traduzido na capacidade de tornar aprendíveis os conteúdos por cada um dos aprendentes.

Um princípio de *contextualização*, de modo a que a formação contínua parta das necessidades de formação da comunidade escolar, consubstanciadas no seu projeto

¹¹⁷ Eixo orientador estruturante relativo à questão de investigação “Quais os princípios de formação que poderão contribuir para uma (re)qualificação dos professores, quer no desempenho de funções profissionais, quer no desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos?”

educativo, através do envolvimento das estruturas de gestão pedagógica intermédia apresenta-se associado às ideias de *autoimplicação e de consciencialização* dos formandos pressupondo a sua participação ativa no seu próprio desenvolvimento. Sugere-se, assim, o desenvolvimento de uma cultura organizacional das escolas, que promova uma maior intervenção e responsabilização dos professores na prossecução dos objetivos definidos, para que estudos posteriores a este possam vir a confirmar o envolvimento de todos os professores na elaboração do projeto educativo e do plano de formação das suas escolas. Por fim, um princípio de *responsabilização efetiva dos órgãos de gestão intermédia* e dos seus membros, no planeamento e supervisão dos projetos e dos programas de formação, apela ao sentido e ao exercício da ética no desenvolvimento das culturas e das democracias participativas. Trata-se, em síntese, de um conjunto de princípios implícitos à possível *(re)qualificação quer do modelo de formação contínua de professores, quer das suas próprias competências e perfil de formação*. Ou seja, uma formação entendida como processo dinâmico integrado numa perspetiva crítica, que procura *soluções não standard* (Sá-Chaves, 1994) e que, conforme Silva (2009), encontra fundamento nas tendências da complexidade ao sugerir a possibilidade de transformação do sujeito.

Considerações finais

Em síntese, e tendo em consideração Caetano (2004), quando alerta para o facto de que vivenciamos “um quadro social (ainda) caracterizado por um conjunto de padrões e contradições resultantes de estruturas de quadros sociais anteriores, não totalmente extintas”(p. 19), apresentamos uma leitura global dos contributos deste estudo, reconhecendo neles alguns desses sinais contraditórios, mas também outros indicadores de sentido que podem ajudar a desenhar outros futuros.

Os mais recentes estudos produzidos, aos níveis nacional e internacional, reafirmam a importância da qualidade da educação nos processos de desenvolvimento pessoal, social e humano dos cidadãos, acentuando que é justamente nela que assentam os processos que podem garantir a sua própria sustentabilidade e o equilíbrio dinâmico das sociedades e das civilizações. Neste sentido, e pela importância dos professores na qualificação dos cidadãos e, concomitantemente, das sociedades, a Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI¹¹⁸ referiu que “este século não será possível sem professores”. Considerando também, e de acordo com Sá-Chaves (2000), que a qualidade dos professores determina a qualidade

¹¹⁸ Cf. Delors (1996).

da escola e, conseqüentemente, do ensino e da aprendizagem, a consciência da individualidade singular dos alunos e a necessidade de os preparar para os desafios do futuro implica uma formação de professores contextualizada em cada escola e em cada comunidade educativa, como formas de aproximação à própria realidade.

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de competências reflexivas, que permitam ao professor agir responsabilmente em cada circunstância e em cada contexto surge como resposta estratégica à complexidade que, numa perspectiva sistêmica e conforme Morin (n.d.), reconcilia *ciência e consciência*.

Por conseguinte, os fenômenos inerentes à mudança pressupõem que os professores atuem, não apenas em função dos saberes de especialidade, mas também, de acordo com competências transversais às áreas científicas e que, por isso, são também de natureza transcurricular.

Torna-se, pois, necessário que a formação contínua ajude os professores no desenvolvimento de competências que decorrem da compreensão de si – competência metarreflexiva – como pessoa que aprende, da compreensão dos contextos e das suas influências na própria aprendizagem, da compreensão do processo de aprendizagem e da sua atualização adequada em situações concretas, do questionamento permanente e, sobretudo, da procura de alternativas que permitam a atualização constante dessas competências numa perspectiva de formação e de desenvolvimento ao longo da vida. Neste contexto, ao nível conceptual, reafirma-se o contributo deste estudo relativamente ao conjunto de princípios de formação, referidos anteriormente que, pela sua natureza, definem uma nova filosofia de formação centrada na pessoalidade e na humanização da relação pedagógica.

Ao nível organizacional, e sustentados pelas visões prospetivas dos professores, o estudo sublinha a importância de algum (re)ajuste do modelo de formação contínua em vigor, apontando para uma maior descentralização da oferta formativa e indicando como entidades promotoras de formação, para além dos Centros de Formação das Associações de Escolas, as próprias escolas e as Instituições de Ensino Superior. Apontam, ainda, para uma maior proximidade da oferta de formação aos contextos de trabalho, de acordo com um horário flexível que vá ao encontro da sua disponibilidade profissional e para uma formação centrada nos formandos (de acordo com as suas necessidades) em detrimento de uma formação centrada nos formadores (de acordo com a sua especialidade). Sugerem ainda o enriquecimento da oferta de formação com ações de natureza prática e teórico-prática que facilitem a mobilização de estratégias e atividades consistentes do ponto de vista didático e pedagógico.

Relativamente à primeira sugestão apontada, parece-nos importante a identificação das escolas como entidades promotoras de formação, através de uma supervisão clínica que, de acordo com Alarcão e Tavares (1987), acentue a colaboração e entreajuda entre colegas na observação e reflexão sobre o próprio

ensino, permitindo, conforme Roldão (2008), “instituir a *supervisão* como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades, onde é hoje, no sistema português, um espaço vazio” (p. 48).

Ao nível funcional, microssistémico, o estudo releva a necessidade de um envolvimento da escola e dos órgãos de gestão intermédia, na identificação das necessidades e dos objetivos de formação, reforçando a ideia de participação e de proximidade. Releva, de igual modo, por parte dos diretores entrevistados, uma vontade comum e expressa em contextualizar a oferta nas necessidades dos professores e das escolas associadas. Estes contributos encontram fundamento na proposta de Paixão (2004) que sustenta “a necessidade de se envolverem as estruturas de gestão pedagógica (conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma...) na identificação das necessidades de formação contínua dos professores e de outros intervenientes educativos num sentido ecológico, centrado nas necessidades de formação da comunidade escolar” (p. 139).

Em síntese, e não obstante o caminho já percorrido, este estudo reforça a ideia de que se torna necessária uma mais afinada orquestração do modelo de formação contínua de professores em vigor.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Ambrósio, T. (2003). Sur la Complexité des relations entre la formation de la personne et le développement durable de la société. *Texte préparatoire de la Conférence du Grand Atelier MCX*. Retirado de www.mcxapc.org/docs/conseilsient/ambrosio_240903.pdf.

Ambrósio, T. (2004). A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. In T. Ambrósio, A. Caetano, C. Neves, M. Gonçalves, M. Ramos, M. Mesquita, & I. Sá-Chaves, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas* (pp. 23-34). MCX/APC – Atelier n.º 34.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bryman, J. (2006). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. USA: Ashgate.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Caetano, A. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Conselho Científico Pedagógico da Formação de Professores (CPFC) (1998). *Contributo para a consolidação da formação centrada nas práticas profissionais*. Braga: CCPFC.
- Correia, J. (1998). *Para Uma Teoria Crítica Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira da Silva, M. (1997). *Os directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas: a pessoa e a organização*. Porto: FPCE.
- Formosinho, J. (1991). Formação contínua de professores: modelos organizacionais. In Universidade de Aveiro (Org.), *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas* (pp. 235-267). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Silva, V. (1999). *Avaliar, Reflectir, Inovar. Estudo de Avaliação Externa*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul.
- Handy, C. (1995). *A era da incerteza – uma reflexão sobre as transformações em curso na sociedade moderna*. Lisboa: Edições Cetop.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *O construtivismo dos fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lerbet, G. (1986). *De la Structure au Système – Essai sur l'Évolution des Sciences Humaines*. Paris: Numfreo.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (n.d.). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Londres: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- Paixão, F. (2004). Saberes Básicos no Séc. XXI: Implicações e Desafios. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves & F. Paixão, (2004), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Ponte, J. (1998). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. Conferência no *IV Congresso da SPCE*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Prigogine, I. (1996). *O fim das certezas*. Brasil: Ed. UNESP.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In ME, Actas da Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, 27 e 28 de Setembro /2007. Lisboa: ME (DGRHE), pp. 40-50.
- Ruella, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: IIE.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Edição ESES – Separata da Revista da Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2005). Literacia, educação e desenvolvimento: novos desafios à formação. In *Revista Linhas*, 3, 8-15.
- Sá-Chaves, I. (2007). A interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 51-62). Porto: Afrontamento.
- Silva, C., Gobbi, B. & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. In *Revista Lavras*, 7, 70-81.

Silva, V. (2000). *A Avaliação da Formação. Plano de Formação de 1999 do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul*. Relatório de Estágio da Licenciatura em Educação. Braga: IEP/UM.

Silva, A. (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores – Um estudo no âmbito da supervisão de formação do 1.º CEB na Universidade de Aveiro*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tomaz, A. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Educar (para) o pensar

Desenvolvimento de
competências reflexivas
em professores e alunos do
1.º Ciclo do Ensino Básico –
contributos da Filosofia
para Crianças

Introdução

Pelas suas características de incerteza, imprevisibilidade e complexidade, as sociedades contemporâneas exigem *novos* saberes que devem ser desenvolvidos pelos cidadãos através da escolaridade básica. Sublinha-se, assim, o papel primordial da educação no aprofundar da consciência reflexiva, do conhecimento de si e do(s) outro(s), no desenvolvimento da competência de reflexão crítica com vista à tomada de decisões sensatas e na procura de respostas e soluções socialmente legitimadas para os desafios da contemporaneidade. Trata-se de um conjunto de *novos* saberes¹¹⁹ cujo *efeito de novidade* é, conforme Sá-Chaves (2004), de natureza epistemológica e consiste no facto de se tratar, em todos os casos, de competências, ou *saber em ação*, e que exigem novas didáticas. Por outro lado, são múltiplos os estudos que evidenciam um desajuste entre a natureza do perfil de formação dos professores e as exigências que uma nova ideia de cidadania, aliada aos novos saberes, com particular destaque para o *saber ser*, pressupõe. Ou seja, percebe-se como problema a manutenção dos modelos de formação de racionalidade instrumental e tecnicista, centrados na mera aquisição/memorização de conteúdos desligados do compromisso com a ação (*aprender a fazer*) e com os valores da ética e da cidadania (*aprender a ser* e *aprender a conviver*), pressupondo níveis elementares de reflexividade na compreensão das funções matriciais da Escola (*aprender a aprender*), do papel dos Professores e dos direitos e dos deveres dos Alunos.

É neste sentido que importa repensar as estratégias de formação de professores e de alunos que possam constituir-se como fatores potenciadores do desenvolvimento da competência reflexiva e, inerentemente, dedicar particular atenção à educação

¹¹⁹ *Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors, 1996), ou conforme Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão (2004), *aprender a aprender, aprender a comunicar, cidadania ativa, espírito crítico e resolver situações problemáticas*.

para e do pensar, génese do estudo¹²⁰ ao qual este texto se refere. Trata-se de um projeto que incidiu de forma particular na tentativa de compreensão do processo de desenvolvimento das competências reflexivas dos professores, percebidas como fator de promoção do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, do desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos e da revalorização dos processos curriculares de ensino-aprendizagem e de inovação dos contextos educacionais. No caso presente, o estudo retoma os contributos do movimento *Filosofia para Crianças*¹²¹, no qual se defendem novas abordagens curriculares que consideram a possibilidade e as vantagens de uma intervenção precoce no desenvolvimento da capacidade de pensar desde o início da escolaridade.

Referencial de fundamentação e contextualização do estudo

Os pressupostos do presente estudo fundamentam-se nas perspetivas epistemológicas subjacentes ao paradigma de reflexividade crítica propostas por Schön (1983; 1987; 1992) e de Shulman (1986), e divulgadas entre nós por Alarcão (1996) e Alarcão e Sá-Chaves (2000), no que se refere à matriz do conhecimento profissional dos professores. Relativamente à estimulação e ativação da capacidade de pensar dos alunos, destacam-se as perspetivas avançadas por Lipman (1990, 2001), e também por Brenifier (2005, 2007, 2011).

No que se refere ao estudo da interação pedagógica ocorrida na relação ensino-aprendizagem e considerada como espaço de intervenção curricular de natureza ecológica, instituinte e complexa, assumem-se os pressupostos das teorias de Gestão Curricular Flexível (Alonso, 1996; Pacheco, 1996; Roldão, 1999a, 1999b; e Sá-Chaves, 2002), que relevam a importância do pensamento crítico e estratégico, bem como do desenvolvimento de competências reflexivas que sustentem o exercício

¹²⁰ Tese de doutoramento, defendida em julho de 2013, intitulada “Educar (para) o pensar. Desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contributos da Filosofia para Crianças”, realizada sob a orientação científica da Doutora Idália Sá-Chaves, Professora Associada Aposentada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e coorientação do Doutor Oscar Brenifier, Presidente do Institut de Pratiques Philosophiques, Argenteuil-França, e do Doutor Rui Marques Vieira, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

¹²¹ Neste estudo propusemo-nos retomar algumas das estratégias de formação já configuradas no movimento *Filosofia para Crianças* e que se constituíram como um programa de formação em contexto, no qual se procurou aprofundar e compreender as múltiplas dimensões e modos como interatuam os diferentes participantes da relação educativa em práticas curriculares reconfiguradas à luz dos pressupostos que sustentam este estudo.

de um tipo de cidadania global e responsável no quadro dos valores subjacentes aos direitos e aos deveres universais de todos os cidadãos. Nesta linha, o presente estudo integra-se na rede de cooperação científica *Novos saberes básicos dos cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de professores*¹²², destacando, na sua particularidade, uma perspetiva de ampliação e aprofundamento das funções do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, colocando a tónica da ação pedagógica no *como se aprende e para quê* e, ainda, na possibilidade de *aprender a incorporar o imprevisível*, incide no desenvolvimento de um conjunto de capacidades que vão para além das tradicionalmente associadas ao *ensinar a ler, escrever e contar*. De igual modo, sublinha a pertinência da criação de ambientes educativos nos quais professores e alunos entreteçam, conjunta e coerentemente, um conceito e uma abordagem pedagógica ao desenvolvimento humano, nos quais, as dimensões do *conhecer, compreender, fazer, sentir, dizer, ouvir e (con)viver* em prol de uma *reflexão ponderada* (Damásio, 2010) nos encaminhem no sentido de *ser(mos) mais consciência*.

Tessitura teórico-conceptual do estudo

A mutação da *paisagem cosmológica*, o impacto do desenvolvimento científico e das mudanças tecnológicas, o estreitamento da inter-relação mundial que, conforme Morin (2003, 2004), nos situa numa era planetária, bem como o impacto do desenvolvimento científico e tecnológico e a interação permanente, situam-nos num tempo que Lipovetsky e Serroy (2010) denominam de “*ecrã-mundo*”, que anuncia a emergência de uma nova visão paradigmática, caracterizada pela complexidade, incerteza e imprevisibilidade.

Um tempo que nos impele a refletir sobre a importância da escola no desenvolvimento de capacidades e competências e no despertar da sensibilidade, do pensamento reflexivo, crítico e criativo, porque conforme Santos (1988) “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver” (p. 53). E saber viver é saber pensar. Neste sentido, e de acordo com Sá-Chaves (2004), a educação deve promover a reflexão não apenas sobre o conhecimento em si mesmo, como fator inestimável e incontornável nos processos de desenvolvimento pessoal, social e humano, mas também sobre o “uso

¹²² Trata-se de uma comunidade epistémica de cooperação científica, na procura de uma melhor compreensão da realidade complexa, numa perspetiva de “*modéliser pour comprendre et comprendre pour faire*” (Le Moigne, 1999), coordenada pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves e inscrita no Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF), do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, no quadro da Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão (UTIS).

social do conhecimento”, ou seja, sobre os valores que fundamentam e legitimam (ou não) as práticas de cidadania num mundo globalizado. A procura da compreensão dos significados possíveis acerca do que *fomos, somos* e do que *podemos vir a ser*, pressupõe um pensamento integrador e aberto, histórica e culturalmente situado, que balize e ajude a redefinir as finalidades últimas das práticas educacionais. Realça-se, então, a necessidade de pensar a formação de professores, concentrando os seus fundamentos e objetivos numa pedagogia centrada na *ideia de pessoa* na sua relação com o *outro*, que estimule e promova a capacidade (individual e coletiva) de repensar a humanidade como todo, no qual, cada cidadão, independentemente e para além das suas marcas culturais e identitárias, se sinta responsável e eticamente implicado com e no mundo que (co)edifica. Importa, pois, contribuir através de um processo continuado de investigação e de reelaboração do pensar e do próprio pensamento para a configuração e desenvolvimento de uma nova visão educacional, que amplie a perceção da realidade e aprofunde o conhecimento acerca dos processos subjacentes ao desenvolvimento integral do ser humano. Uma atitude educacional na qual, a pessoa, a pessoa-aluno e a pessoa-professor, enquanto sujeitos em permanente formação, assumam um papel central e, na qual, se proporcione o desenvolvimento da respetiva capacidade de pensar e de agir responsabilmente e se promova o inconformismo face à ideia de suficiência. Uma nova visão educacional que pressupõe a emergência da ética como fundamento, como princípio regulador e estruturante da ação humana. Nesta perspetiva, evidencia-se a necessidade de recuperar uma razão *emancipatória*¹²³ que, centrada em objetivos concretamente humanos, procure a felicidade e a qualidade de vida da humanidade através da valorização de cada cidadão. Assim se destaca a importância de uma atividade reflexiva de compleição filosófica desde cedo que, alicerçada em três eixos educativos centrais – a *admiração*, a *interrogação* e a *cogitação* –, possibilite o aflorar de um pensamento autónomo, mais justo e ponderado e o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas, afetivas e sociais¹²⁴ indispensáveis na formação de cidadãos mais justos, mais solidários, mais felizes. Ou seja, de seres humanos *mais humanos*, capazes de pensar o sentido social e humano das implicações que o pensar tem na vida, à luz dos direitos universais. Neste sentido, consideramos que a *Filosofia para Crianças* pode ser percebida como um contributo da educação para o pensar de qualidade. Aproveitando o *filosofar espontâneo* das crianças, as suas inquietações face ao mundo, as suas perguntas e interrogações naturais, a Filosofia pode contribuir para o desenvolvimento da educação para e do pensar, quer pela sua dimensão crítica, quer pelo *cuidado* que dedica ao *ato de pensar*, quer ainda pela

¹²³ Uma razão que, implicada nos fins últimos da existência humana, permita aceder a uma compreensão crítica das situações vividas.

¹²⁴ Tais como a capacidade argumentativa, a aptidão comunicativa, a resolução de problemas e conflitos, entre outras.

proposta de continuamente (re)pensar o próprio pensamento, *cuidando*, assim do próprio *fazer*.

É neste sentido que apontam as propostas de Matthew Lipman, pioneiro da *Filosofia para Crianças*, e de Oscar Brenifier que, no âmbito intelectual europeu, tem vindo a dedicar especial atenção ao desenvolvimento da capacidade inata de pensar.

Tessitura metodológica

Considerando o objetivo geral da investigação¹²⁵, procurou-se, na linha de Moraes (2010), perfilar um paradigma de investigação que possibilitasse o reconhecimento da interdependência presente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o contexto natural. Paradigma que, ao valorizar a dimensão contextual no agir humano e no fazer pedagógico, e ao contemplar o indivíduo na sua integralidade, permitisse compreender e aceder às múltiplas dimensões que se cruzam no processo educativo¹²⁶. Assumindo a complexidade e o devir do mundo, na linha das teorias defendidas pelos autores que permitiram fundamentar teoricamente o estudo, as opções metodológicas procuraram situar-se numa orientação paradigmática epistemologicamente mais aberta, dialógica e integradora. Assim, e coerentemente com os objetivos delineados e face à natureza das questões¹²⁷ que orientaram a pesquisa e a sua inserção na área da compreensão de temas e fenómenos educacionais, o estudo inscreve-se numa metodologia de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e interpretativa, de matriz hermenêutica e ecológica, integrando métodos mistos (*mixed-methods*) na recolha e na análise os dados.

Na linha de pensamento de Yin (1991, 1994, 2010), a especificidade e as características do objeto de estudo identificam-no como *estudo de caso*, atendendo ao facto de se focalizar em fenómenos contemporâneos situados em contexto da vida

¹²⁵ Objetivo geral: aprofundar o conhecimento acerca do perfil de competência dos professores, nomeadamente no que respeita à sua competência reflexiva como fundamento possível de inovação, de qualidade na sua intervenção e no seu processo de desenvolvimento em interação com o desenvolvimento da capacidade de pensar dos seus alunos.

¹²⁶ Tendo presente que a investigação em educação coloca a questão de pensar os moldes em que se deve esboçar a interpretação do investigador, de modo a que esta não se institua como uma reprodução simplista de percepções, como “*comptes rendues des comptes rendues*” (Bourdieu, 1987).

¹²⁷ Questões de investigação: 1. Que outras possíveis dimensões (para além das dimensões já abordadas na literatura e na legislação em vigor) deverão integrar o perfil de competência na Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?; 2. Quais os contributos da perspectiva *Filosofia para Crianças* para o desenvolvimento da competência reflexiva na infância e pré-adolescência? 3. Quais as metodologias e instrumentos (estratégias, técnicas e recursos didáticos) que melhor se adequam ao desenvolvimento da competência reflexiva nas crianças deste nível de escolaridade, fundamentando uma intervenção cívica qualificada?

real e de ser um método adequado para responder às questões “como” e “porquê”, que são questões explicativas focadas em relações operacionais que sucedem ao longo do tempo. Pelo facto de decorrer num contexto real singular, definido por uma identidade própria, na qual se reconhecem sentidos e princípios que possam vir a contribuir para uma reflexão mais genérica e menos situada, procurando, no entanto, preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, pareceu-nos ser esta a formatação metodológica mais ajustada.

Com vista à validação do estudo, recorreu-se a múltiplas fontes de dados, em diferentes momentos do processo investigativo, e ao cruzamento de diferentes métodos na sua análise, atendendo a que, e conforme Yin (1994), a utilização de fontes múltiplas no processo de construção de um *estudo de caso* permite não só considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise, como corroborar (ou não) as leituras acerca do mesmo fenómeno. A recolha de dados foi sistemática, ao longo do processo, e procurou compreender a natureza da evolução dos sujeitos participantes, bem como a observação do impacto das ações, permitindo a contínua (re)avaliação e (re)elaboração do programa de formação, assim como possíveis ações e intervenções subsequentes, numa lógica supervisiva da gestão curricular em curso. Assim, recorreu-se à observação participante, procedendo, para tal, à concepção, construção e posterior preenchimento de documentos de registo de observação; à gravação de registos áudio/vídeo de todas as sessões realizadas com os alunos; ao registo das perceções e das reflexões das professoras participantes que integram os seus *portfolios* reflexivos, que configuram uma dupla dimensão (*student e teaching portfolios*); à coletânea dos trabalhos realizados pelos alunos e que constituem os seus *portfolios* individuais; ao inquérito por entrevista e por questionário e ao registo das perceções da investigadora principal, que conjuntamente com outros documentos e materiais produzidos no decurso da pesquisa integram o seu *portfolio* de investigação. Mais do que um arquivo de documentos, este *portfolio* constituiu, igualmente, um espaço para descrever, anotar, refletir, para contextualizar as intervenções, registar dados e *sentidos* decorrentes da aplicação dos instrumentos de recolha de informação, registar as dinâmicas que se foram percecionando e vivenciando, procurando ser um testemunho fiel do que “o que investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Os dados recolhidos através das entrevistas e dos *portfolios* foram alvo de análise de conteúdo, cujo sistema de categorias adveio de uma combinação mista¹²⁸, e os questionários foram alvo de análise quantitativa¹²⁹.

¹²⁸ Progressivamente, as macrocategorias e categorias definidas *a priori*, provenientes do enquadramento teórico-conceptual, foram sendo aperfeiçoadas pela emergência de novos elementos advindos das “leituras” contínuas do *corpus* textual, ou por categorias emergentes.

¹²⁹ Recorrendo-se, para o efeito ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 20.

Em síntese, e conforme referido, procurou-se adotar uma perspetiva metodológica de natureza qualitativa que incorpora, numa abordagem hermenêutica, dados de natureza quantitativa, subentendendo um desenho do tipo *mixed-methods* (Brannen, 2002; Creswell, 2003; Muijs, 2004).

O estudo empírico

A dimensão empírica do estudo, que consistiu na concepção, desenvolvimento e avaliação de um programa de formação inspirado no movimento *Filosofia para Crianças*, envolveu cinco professoras do 1.º Ciclo e os seus respetivos alunos (num total de 100), considerados, assim, como participantes e sujeitos deste processo, tendo decorrido em ambiente natural¹³⁰. O programa de formação, designado por “Filosofia para Crianças e Jovens” integrou, numa primeira fase, um primeiro momento destinado à formação teórico-prática das professoras participantes, perfazendo, aproximadamente, 30 horas. Num segundo momento, que correspondeu à segunda fase, as professoras realizaram sessões práticas com as respetivas turmas¹³¹ tendo, cada uma delas, realizado doze sessões de cerca de 50 minutos cada.

O programa tem as suas raízes num estudo de investigação-ação, anteriormente desenvolvido pela investigadora principal, com o título “Hora de Pensar”¹³² – constituindo, por isso, um estudo exploratório para a presente investigação – e, também, nas primeiras entrevistas efetuadas às professoras participantes que tinham como objetivos gerais: (i) conhecer as suas concepções relativas ao educar para/o pensar; (ii) conhecer e identificar necessidades formativas no que respeita ao desenvolvimento das competências em estudo; (iii) desenhar opções metodológicas, estratégias e técnicas; (iv) saber da necessidade de produção e desenvolvimento de materiais e recursos. Relativamente ao processo, privilegiou-se a entrevista semiestruturada (Pardal & Correia, 1995), dada a maior flexibilidade desta abordagem, na qual, o investigador detém algum controlo na sua direção.

¹³⁰ A escolha da instituição escolar onde o estudo empírico decorreu (Colégio D. José I, Aveiro) ficou a dever-se à acessibilidade ao contexto e ao seu conhecimento profundo por parte da investigadora principal que nela exercia, à data, a função de coordenadora da Pré-Escola e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de uma instituição particular com paralelismo e autonomia pedagógica, financiada pelo Ministério da Educação através de Contrato de Associação (para o caso dos 2.º e 3.º ciclos) e Contratos de Desenvolvimento e Simples (para os casos da Pré-Escola e do 1.º Ciclo, respetivamente).

¹³¹ O estudo envolveu duas turmas do 1.º ano e uma de cada um dos restantes anos do 1.º CEB.

¹³² Estudo realizado no âmbito da frequência da unidade curricular *Metodologias de Investigação Educacional*, do Curso de Formação Especializada em Investigação em Didática, da Universidade de Aveiro, no ano letivo 2004/2005.

Embora as questões tivessem sido predelineadas, no decurso da entrevista manteve-se uma gestão flexível e consensual entre os intervenientes no processo, gerindo-se a comunicação com atenção à imprevisibilidade do discurso.

A concepção do programa de formação destinado às professoras participantes teve uma tripla intenção:

Procura de formação que, analogamente a uma *comunidade de aprendizagem*, pudesse contribuir para o seu (nosso) desenvolvimento pessoal e profissional;

- Identificação das potencialidades que podem advir da reflexão conjunta, da interação conceptual e da partilha de experiências prático-pedagógicas;
- Que o processo formativo em contexto, sendo pessoal e profissionalmente gratificante, se refletisse na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, procurámos conceber um programa flexível e orientado para as necessidades e motivações individuais, assente na promoção de dinâmicas e estratégias diversificadas, abertas e reflexivas, enriquecidas pela partilha *inter* e *intrapessoal* de encontro de saberes, sentidos, histórias e identidades. Porque sustentamos que a formação de professores deve ser um espaço de reflexão crítica, de debate profícuo, de questionamento, e que deve proporcionar momentos em que *se tecem vidas*, nos quais a reflexividade é a estratégia formativa dominante, facilitadora da transformação das experiências vividas em aprendizagens, a partir de um percurso autoformativo de pesquisa individual e coletiva, o programa de formação fundamenta-se numa perspetiva interpretativa da educação, numa visão ecológica e construtivista da aprendizagem e numa concepção de ensino orientada pela *epistemologia da prática*, de um saber vivencial, flexível, mas também referencial, à luz dos pressupostos teóricos referidos.

Os materiais e documentos disponibilizados durante a formação, assim como as reflexões individuais das professoras/formandas integram os seus *student portfolios*.

No final de cada sessão, ou sempre que o seu decurso o permitiu, a investigadora principal foi registando diversos aspetos considerados relevantes, tais como as dúvidas suscitadas, os comentários e as sugestões apresentadas, as intervenções pertinentes, ou apontamentos relativos às dinâmicas estabelecidas. De igual modo, foram registados pequenos comentários, ideias e frases, reflexões de carácter pessoal da investigadora principal, decorrentes dos significados e do *sentir* que emergiram no percurso formativo. Estes registos, que assumiram a forma de *notas de campo reflexivas*, integram o *research portfolio* da investigadora principal e constituíram-se, igualmente, como uma memória descritiva e uma fonte de recolha de dados, possibilitando, ainda, minimizar possíveis enviesamentos, maximizando a validade dos dados.

No que respeita às sessões com os alunos, quer as planificações¹³³, quer as estratégias e as dinâmicas adotadas encontram o seu fundamento no estudo exploratório já referido, na análise de conteúdo efetuada às entrevistas iniciais, e nas metodologias propostas por Lipman e Brenifier. Com vista à estruturação das sessões, partindo da lista de capacidades descritas por Lipman (1990) respeitantes ao pensamento crítico, procedeu-se, conjuntamente, à seleção das capacidades dos alunos que entendíamos poder desenvolver nas sessões. A esta escolha presidiram os objetivos do estudo, o perfil das turmas e as prioridades assinaladas nos respetivos Projetos Curriculares, a sua conformidade com as orientações constantes dos documentos estruturantes da instituição (Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola), assim como o tempo de que dispúnhamos para a implementação desta fase da investigação. As sessões foram ainda concebidas tendo por referência o desenvolvimento de competências filosóficas específicas nomeadas por Brenifier (2002): *identificar ou aprofundar, criticar ou problematizar e conceptualizar*.

A *verdade*, a *identidade*, o *ser e a aparência*, a *liberdade*, a *compreensão*, o *respeito*, a *aceitação* e o *pensar* são alguns temas filosóficos fulcrais que introduziram as dimensões ontológica, ética, política e lógica nas sessões de *Filosofia para Crianças*, áreas do saber estruturantes na formação integral do ser humano e que passam pela tomada de consciência, por parte das crianças, da sua identidade e da sua diferença, da sua singularidade e da sua pertença a uma comunidade, do respeito pelos outros e por si mesmo, dos seus saberes, vontades e necessidades. Áreas, forte e intrinsecamente, vinculadas à dimensão da afetividade, à importância dos afetos e da criatividade e que realçam a importância da dimensão estética, outro dos campos sobre o qual se debruça o pensamento filosófico.

Atendendo aos contributos emergentes das análises efetuadas e das reuniões mantidas, no desenvolvimento das sessões foram utilizados diferentes materiais e recursos, tais como contos e filmes infantis, poemas e imagens, bem como as vivências do quotidiano e as histórias que as repercutem.

As planificações esboçadas inicialmente assumiram um carácter flexível e, conseqüentemente, suscetível de alterações e de reestruturações, em conformidade com o decorrer das sessões, bem como a ocorrência das interrogações, das opiniões e das problemáticas nelas geradas, da sua contínua avaliação e da vontade e curiosidade das crianças. Pretendeu-se, sobretudo, que cada sessão permitisse estimular um *questionamento contínuo*, a *formulação de hipóteses*, a *formulação de exemplos*, a *construção e justificação de argumentos*, o *exame crítico dos juízos emitidos* por parte

¹³³ A planificação das sessões das duas turmas do 1.º ano foram feitas conjuntamente, tal como as do 2.º e 3.º anos. Relativamente à turma do 4.º ano, a professora preferiu implementar o projeto em articulação com a exploração da obra “O príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry.

dos alunos e orientado pelas professoras, na qual se relevasse o confronto entre as vivências dos alunos e as temáticas propostas, com vista à sua reflexividade pró-ativa. Facto, pelo qual as professoras participantes e a investigadora principal se reuniram semanalmente, de modo a procederem à supervisão orientadora, reguladora e sustentadora do processo, através da avaliação contínua, e à atempada reorientação e revisão das estratégias inicialmente delineadas.

As planificações, o material produzido e a avaliação das sessões integram os *portfolios* das professoras, agora reconfigurados em *teaching portfolios*, e os registos obtidos através da observação participante por parte da investigadora principal, integram o seu *portfolio* de investigação.

Resultados

No que respeita às *concepções de educar para o pensar*¹³⁴, no primeiro momento (aquando das entrevistas iniciais), as professoras referiram a importância de uma atitude reflexiva e problematizadora, do questionamento, considerando que educar para pensar é fundamental para a estruturação do pensamento e para o desenvolvimento de capacidades criativas e críticas.

Numa fase posterior, as análises efetuadas permitem constatar um alargamento do quadro teórico-conceptual das professoras. As suas afirmações prendem-se, agora, aos contextos formativos e o quadro inicial de categorias é, nesta fase, mais amplo e mais rico, com a emergência de novas categorias ou subcategorias, tais como a *argumentação*, a *justificação* e a *fundamentação*, tal como a referência à importância de atitudes como *saber ouvir*, *respeitar o outro* e as *regras instituídas*, e a *relevância da interajuda*. Conforme os dados sugerem, a educação para fomentar a qualidade do pensar alicerça-se no desenvolvimento de competências reflexivas, críticas e criativas, pelo que se realça a importância de aprender, desde cedo, a justificar, questionar e argumentar – o que encontra eco nos autores que permitiram a fundamentação teórica do estudo. E, como nos confirmam os alunos, “Aprendi a justificar melhor” (alt1af4s12)¹³⁵; “Os meninos que não nos ouvem, que estão sempre a falar e que continuam com o dedo no ar quando nós falamos, são *ladrões* de palavras. Foi o que o Dr. Oscar nos ensinou quando cá estive”(alt1am3s9).

¹³⁴ Macrocategoria A, conforme análise de conteúdo efetuada aos documentos recolhidos, tendo em vista a resposta às questões investigativas.

¹³⁵ De forma a assegurar o direito à confidencialidade e ao anonimato dos participantes, procedeu-se à codificação de todos os documentos recolhidos, pelo que a apresentação dos dados é feita por referência a esses mesmos códigos.

No que se refere à *formação para o desenvolvimento de competências reflexivas e de ação*¹³⁶, ligadas ao *aprender a pensar* e *aprender a fazer*, salienta-se, numa primeira fase, a importância que as entrevistadas atribuem à reflexão pró-ativa e à sua pertinência para a mudança ou melhoria das práticas. Numa fase posterior, é possível verificar que a formação também é referida pela importância que detém para a inovação curricular. Assiste-se, também, a um alargamento do quadro de categorias, sobressaindo o contributo da formação para a *escuta ativa*, para a *cooperação*, para o *desenvolvimento do pensamento crítico e criativo*, para o *desenvolvimento pessoal* e para uma ideia de cidadania consciente. E que, nas vozes dos alunos, se traduz nos seguintes dizeres: “Mudámos a nossa opinião” (alt4f8s9); “Fez-me pensar em coisas que nunca tinha pensado” (alt3f1s12).

Assim, as diferentes análises efetuadas realçam a pertinência de se (re)pensar a formação e, inerentemente, as práticas pedagógicas, alicerçadas no desenvolvimento de competências especificamente direcionadas para o *cuidar do pensar*. De igual modo, se evidencia que a possibilidade da construção do conhecimento de cada um, na confluência dos saberes mútuos, na aceitação e no respeito, são valores inegáveis de uma perspectiva de educação atenta ao *cuidar do crescer*. E que, a participação ativa, a interajuda e os comportamentos e atitudes construtivas, tal como a consciência das ações individuais e das suas repercussões nos outros e no mundo, possibilitam aos alunos a vivência da sua própria cidadania, experiência fundamental para *cuidar do futuro*. O que se sintoniza com o pensamento de alguns dos autores que fundamentaram o estudo.

No que respeita às *metodologias, estratégias e técnicas que melhor se adequam ao desenvolvimento de competências reflexivas*,¹³⁷ realçam-se, num primeiro momento, as *técnicas centradas no aluno*; a *atenção às vivências e autoimplicação dos alunos*; à *alteridade* e à *personalidade*; à *gestão e verbalização do pensamento* e à *relevância da diversidade de recursos e instrumentos*.

No que se refere às *concepções das professoras*, neste primeiro momento, destaca-se o facto de todas terem obtido a sua licenciatura na Universidade de Aveiro, instituição que, atenta ao paradigma da reflexividade crítica, dedica particular atenção ao desenvolvimento das competências reflexiva, crítica e ecológica na formação de professores deste nível de ensino. Num segundo momento, as categorias mencionadas são reforçadas com referência às práticas instituídas no percurso. De novo se assiste à emergência de novas categorias e subcategorias, que reforçam a *importância da reflexão sobre o mundo*, da *comunicação (perder o medo de falar; ouvir)*, do *tempo para pensar* e do *desenvolvimento da autonomia*.

¹³⁶ Macrocategoria B.

¹³⁷ Macrocategoria C.

Os indicadores emergentes evidenciam o desenvolvimento de competências reflexivas e comunicativas, realçando a importância de o aluno se expressar e aprender a fazê-lo, de partilhar informações, esclarecer dúvidas e formular hipóteses. Tais competências exigem, ainda, uma aprendizagem da escuta, o distanciamento do que é familiar e a flexibilidade cognitiva. Competências que, salientamos, são realizáveis na interação com os outros e com os contextos.

Assim, a aquisição do hábito de *aprender a pensar*, de *aprender a aprender*, funda a possibilidade de *ser consciência*, metáfora norteadora do estudo. Consciência entendida, conforme Damásio (2010), como um processo de deliberação consciente, uma *reflexão ponderada* que pressupõe a capacidade de planear e decidir quais as ações que queremos (ou não) realizar.

Trata-se, então, de pensar na possibilidade de reconfiguração do olhar educativo que realça a importância de um tipo de ação pedagógica centrada não apenas *no que se aprende*, mas também *no como se aprende e para que se aprende* e, inerentemente, de pensar, cada vez mais, *o que ensinar e como ensinar, a quem, quando e para quê*. Porque, como os próprios alunos confirmam: “Eu gostei de falar e de pensar” (alt2f911); “Agora damos respostas mais completas e exemplos das coisas que pensamos” (alt2m7s12).

A avaliação das sessões (fases 1 e 2) foi conjunta e sistemática ao longo do percurso, tendo sido construídos em conjunto, para o efeito, instrumentos de registo de avaliação e de observação, que foram alvo de análise posterior. Quanto à formação realça-se a possibilidade de *ampliação* do saber de cada um facilitado, na linha do preconizado por Sá-Chaves (2011), pelos princípios de *autoimplicação*, de *inacabamento*, da *peçoalidade* e pela escuta de outros saberes e outras experiências, o que espelha o *efeito multiplicador da diversidade (ibidem)*, que ocorreu nas sessões. Também se salienta a aprendizagem autónoma possibilitada pelo processo e a transposição dos saberes para outras áreas curriculares. Nos discursos das professoras distingue-se, ainda, a importância dos processos reflexivos e metarreflexivos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nas vozes de professoras e alunos destaca-se que o percurso efetuado possibilitou: *aprender a fazer; aprender a lidar com a (in)certeza; aprender a coragem e o risco; aprender a mudança; aprender a (con)viver; aprender o respeito; e, entre outros, aprender a perder o medo*.

Em síntese, na tessitura dos diferentes discursos, sobressai a atenção à compreensão e ao fazer pedagógicos que, na linha das perspetivas construtivistas da aprendizagem e da ecologia do desenvolvimento humano, acentua o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento, a importância das interações com o meio e com os outros, enquanto construção progressiva da autonomia e da responsabilidade, configurando uma formação integral.

O desenvolvimento de capacidades nos alunos

As diferentes análises efetuadas permitem destacar o desenvolvimento, nos alunos, de um conjunto de capacidades, concretamente, no que se refere às turmas do 1.º ano de escolaridade, as capacidades de *formular questões/questionar; fornecer razões; exemplificar; ter em atenção diferentes perspetivas; e formular relações de causa-efeito*. Nas turmas dos 2.º e 3.º anos, para além destas, realçam-se as capacidades de *formular conceitos e construção de definições para palavras familiares*. Na turma do 4.º ano salientam-se, para além das enunciadas anteriormente: *reconhecer consistências e contradições, fazer generalizações apropriadas, aprofundar/argumentar e contra-argumentar*.

Conforme os alunos destacam: “As sessões de Filosofia são divertidas, porque trabalhamos temas difíceis” (doalt4f1); “Agora quando a minha mãe me pergunta alguma coisa já tenho as palavras na ponta da língua” (alt1bm5s9); “As sessões de Filosofia melhoraram a minha forma de exprimir e de pensar, também fizeram com que eu mudasse certas opiniões” (doalt4f7).

Ainda de acordo com a voz dos alunos, as sessões possibilitaram a emergência de um conjunto de aprendizagens, entre as quais se destacam: *aprender a coragem e o risco; aprender a (in)certeza; aprender a solidariedade; aprender a (con)viver; aprender a dizer o que se sente e o que se quer dizer; aprender o respeito; aprender a gostar; aprender a estar, aprender a ser; aprender a diferença; aprender a ambiguidade; aprender a admitir os erros; e aprender a perder o medo*.

Perceções dos pais/encarregados de educação

Considerando *as opiniões e as perceções dos pais/encarregados de educação dos alunos participantes sobre os contributos das sessões de Filosofia para Crianças para o desenvolvimento dos seus educandos*, e em última análise, para o seu processo de aprendizagem, como uma mais-valia, na medida em que constituíam um outro olhar, foi auscultada a sua opinião através da inquirição por questionário.

A aplicação dos questionários foi feita a todos os pais/encarregados de educação, tendo sido entregue um por agregado familiar, o que perfaz um total de 100 questionários distribuídos, e cuja taxa de retorno foi de 95%.

A primeira secção do questionário tinha como objetivo caracterizar a *amostra* ao nível das variáveis *idade, género e habilitações académicas*. Na segunda secção, as dimensões de análise consideradas têm a sua origem na lista de capacidades trabalhadas e desenvolvidas nas sessões com as turmas participantes.

Genericamente, quanto ao *ano de escolaridade dos alunos*, de acordo com os inquiridos, as sessões contribuíram, maioritariamente, para o *enriquecimento do*

vocabulário e da linguagem, para a *fundamentação de opções e/ou opiniões* e para a *identificação de exemplos*. Estes resultados vão ao encontro das teorias defendidas por autores como Lipman (1995, 1998), Lipman, Sharp e Oscanyan (2001) e Brenifier (2007) que realçam que a *Filosofia para Crianças* desenvolve as capacidades de expressão oral e argumentativa.

A questão relativa ao contributo das sessões para a *distinção entre informações relevantes e não relevantes*, que registou um menor número de respostas afirmativas (66,3%), foi, também, a questão à qual um maior número de respondentes (28,4%) afirmou não saber, não sendo, por isso, expressivo, face aos valores anteriores, o número de respostas *não* (5,3%).

No que se refere à distribuição das respostas por *idade dos respondentes*, os que confirmaram o contributo das sessões para o desenvolvimento das diferentes capacidades em estudo têm idade igual ou superior à mediana (37 anos). Tal facto pode estar relacionado com uma maior experiência de vida que, eventualmente, possam deter, tendo em consideração que os respondentes com menor idade não negaram esse contributo, mas afirmaram não saber responder.

No que respeita ao *género*, sendo a amostra deste estudo maioritariamente feminina (78%), não é de estranhar que as perguntas que obtiveram maior percentagem de respostas reportem a este género. Porém, nas questões relativas à *fundamentação de opções e/ou opiniões* e à *distinção entre informações relevantes e não relevantes*, foram os respondentes do género masculino que mais confirmaram o contributo positivo das sessões. Uma possível explicação para este resultado pode encontrar-se no próprio conteúdo destas duas questões, tendo em atenção que ambas se relacionam, em certa medida, com a dimensão pragmática das mensagens. Considerando que, no que respeita à transmissão de informações/mensagens, na generalidade, se atribui aos homens uma maior objetividade, tal facto poderia estar na base de uma maior atenção dos respondentes masculinos ao desenvolvimento desta capacidade nos seus educandos. O mesmo argumento poderia, por outro lado, explicar que, relativamente às restantes questões colocadas, tenham sido os homens que mais afirmaram não saber se as sessões contribuíram para o desenvolvimento, nos seus educandos, das capacidades em análise.

Relativamente à variável *habilitações académicas*, verifica-se que é entre os respondentes com habilitações académicas ao nível do Ensino Superior que se situa a percentagem mais elevada de respostas afirmativas, e entre os detentores do Ensino Básico que se situa o maior número de respondentes que afirmaram não saber. Estes resultados podem dever-se ao facto de, a uma habilitação académica mais qualificada poder corresponder uma maior capacidade de atenção ou de distinção relativamente à especificidade dos aspetos focados nas questões colocadas.

No sentido de procurar uma confirmação estatística para os dados obtidos nas análises anteriores, recorreremos aos testes *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*, tentando verificar se a opinião manifestada pelos respondentes variava de forma estatisticamente significativa com os seus indicadores de carácter pessoal (*idade*, *género* e *habilitações académicas*) e com o *ano de escolaridade dos alunos*, seus educandos. Assim, após a construção de uma nova matriz, a partir da criação da variável *alterações sentidas pelos encarregados de educação*, procedeu-se à comparação dos resultados em função do *ano de escolaridade* (dos alunos), correlacionando-os com o *género*, a *idade* e as *habilitações académicas* (dos inquiridos). A análise inferencial aos questionários veio corroborar os resultados obtidos nas análises anteriormente efetuadas, na medida em que, quando comparamos as alterações em função da escolaridade dos alunos, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p=0.034$), sendo mais notadas as alterações nos alunos do 2.º ano e menos notadas as que ocorreram nos alunos do 3.º ano. Por seu turno, a comparação em função das habilitações académicas dos respondentes revelou a existência de diferenças muito significativas ($p=0.000$) verificando-se que, quanto mais elevadas são as suas habilitações, mais alterações foram relatadas.

Considerações finais

A complexidade que caracteriza as sociedades contemporâneas reflete-se nas funções educativas e nas práticas pedagógicas, nas quais, cada vez mais, somos chamados a intervir, pressupondo o desempenho de diferentes papéis e, inerentemente, a mobilização de competências múltiplas. Encontramo-nos face à necessidade de uma atitude crítico-reflexiva (e metarreflexiva), que fundamente a educação e a formação de cidadãos capazes de compreender e transformar o mundo, à luz de uma ética de bem comum. Subentende-se, então, a necessidade de mobilização de novos saberes, desde os primeiros anos de escolaridade, percebidos como momentos estruturantes no desenvolvimento de competências éticas e sociais, realçando-se a importância de aprender a pensar (bem), isto é, de “desenvolver formas de pensar consistentes que possibilitem criar esquemas activos para interpretar a realidade e intervir nela” (Simão, 2002).

Realça-se a pertinência, para uma educação centrada no desenvolvimento do pensar (bem), de *brincar* com as perguntas, de questionar constantemente o que se diz, de explorar conceitos, trabalhar com opostos, pensar nos seus contrários. Perceções nas quais é possível, igualmente, escutar a importância de práticas centradas nos procedimentos, no desenvolvimento e no percurso do pensamento

e não nas conclusões ou no critério do *certo* e do *errado*. Efetivamente, os próprios alunos confirmam *terem pensado muito e às vezes não terem chegado a conclusões, haver perguntas para as quais não há resposta*, e sublinharam, de par com o gosto em debater temas difíceis, que o facto de *não haver respostas certas nem erradas* lhes permitia experimentar a noção de liberdade de pensamento e de expressão.

No cruzamento das diferentes análises efetuadas, sobressai a pertinência da formação em contexto que, alicerçada numa construção colaborativa e partilhada de saberes, experiências e sentidos, constitua projetos flexíveis e atentos à ecologia das situações, num contínuo e coerente diálogo entre a ação e a palavra.

Reforça-se a perspetiva formativa que, configurada em comunidades percebidas como redes de aprendizagem e de investigação, privilegia a construção partilhada de conhecimento, o encontro conjunto de soluções, a discussão e o debate de ideias e uma atitude de flexibilidade cognitiva, enquanto vias fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que respeita ao *aprofundamento do perfil do professor*, o estudo permitiu aferir da importância do desenvolvimento de competências de comunicação, de aceitação mútua, da capacidade de argumentar, problematizar e de questionar, de ouvir, de ver, e de *parar para ver, ouvir, pensar* e de *desaprender e pensar o impensável*, cujo reflexo sentimos nas práticas curriculares, tal como sobressai nas vozes das professoras: “Fui alterando progressivamente as minhas aulas” (gas6p1); “Permitiu-me utilizar estratégias que não utilizava” (ae2). Para tal, sublinha-se a importância de estratégias de supervisão *não standard* (Sá-Chaves, 2002) que, numa ótica de *cuidar do pensar* se institua como um exercício reflexivo, contínuo e de nível metacognitivo. Assim se constata que uma nova concepção de formação, com características advindas da Filosofia, contribui para o pensar bem dos professores, num processo homólogo ao dos alunos, com reflexos no aprofundamento do seu perfil de competência. Foi no diálogo entre o desenvolvimento da competência reflexiva dos professores e o desenvolvimento da competência reflexiva dos alunos, na relação que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem, que se procurou saber quais os possíveis *contributos da perspetiva Filosofia para Crianças para o desenvolvimento da competência reflexiva na infância e pré-adolescência*.

O presente estudo pôs em evidência a importância da criação de ambientes educativos que estimulem e despertem a curiosidade, a motivação e o desejo por aprender, nos quais seja proporcionado um conjunto de experiências interligadas, coerentes e consistentes que, ligando o conhecimento à vida, promovam o questionamento contínuo, a reflexão conjunta e a partilha de opiniões e ideias. Evidencia-se a importância de perspetivar a sala de aula, não apenas como espaço pedagógico

propiciador de saberes, mas também como lugar onde o exercício ativo e responsável da cidadania, a liberdade de pensamento, a atenção ao outro e a escuta sensível e ativa da(s) vozes(s) de cada um, num princípio de valorização da personalidade e da interpessoalidade, do *valor acrescido da diferença* e do *efeito multiplicador do diverso* (Sá-Chaves, 2011) possibilitam a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento criativo e a (re)construção de valores próprios e coletivos.

Na presente investigação releva-se, ainda, que a *educação para e do pensar* e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência reflexiva, passa pela necessária atenção ao próprio pensar, para os seus fundamentos e pressupostos, na perspectiva de (re)confirmar o que se pensava, de (re)equacionar o pensamento, ou de passar a pensar de outro modo. Procedimentos que, numa quase homologia, colocam à prova professores e alunos.

Neste sentido e nestas circunstâncias, a ação educativa conduz à aquisição progressiva da autonomia, da responsabilidade e da criatividade, em suma, à construção da sua própria visão de mundo e do desenvolvimento de concepções próprias sobre o tipo de indivíduo que se quer ser, isto é, à *consciência de si*. E possibilita uma maior aproximação nas relações que se estabelecem, quer no plano intelectual, quer no plano afetivo, entre professores e alunos e entre os alunos entre si, isto é, à *consciência do eu-tu* e à relação mútua que nos (en)forma.

Sublinha-se, assim, o desafio da educação poder proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de (novos) saberes, percebidos como aprendizagens básicas, já identificados na literatura. Com o presente estudo, pensamos ter contribuído para a ampliação desse quadro referencial de saberes estruturantes, destacando-se a importância de *aprender a (in)certeza e a lidar com esta; aprender as limitações, a admitir os erros e a perder o medo de falar, aprender a coragem, o desafio, o risco e a persistência...* De igual modo, se evidencia o *desenvolvimento* da aprendizagem da *humildade, da diferença, da tolerância, da solidariedade, da cooperação, do respeito e da gratidão, do aprender em comunidade*, de par com a aprendizagem da *liberdade, da autonomia, do silêncio, da gestão do tempo e da participação*, do *aprender a ouvir* e o *direito a ser ouvido, a observar, a escutar* e do *aprender o silêncio*. Sublinha-se, ainda, a importância de *aprender a pensar sobre temas complexos, de aprender a dizer o que se sente e o que se quer dizer*. Aprendizagens para as quais importa *aprender as palavras e os conceitos, aprender a questionar, a argumentar, a problematizar, a relacionar, aprender a lógica, a coerência, a ambigüidade e a dúvida, aprender a mudar de opinião* e a *construir uma visão crítica*, de par com a *aprendizagem da imaginação e do deslumbramento* que proporcionam *aprender a gostar, aprender o entusiasmo e aprender a conciliar razão e emoção*, em fim, *aprender a viver* e a *“fazer filosofia”*.

No que respeita às *metodologias e instrumentos (estratégias, técnicas e recursos didáticos)* que melhor se adequam ao desenvolvimento da competência reflexiva nas crianças deste nível de escolaridade, fundamentando uma intervenção cívica qualificada, destaca-se a pertinência da dinâmica dos percursos formativos que promovam um ambiente pedagógico facilitador do diálogo, do debate e da discussão reflexiva e, a exemplo de uma comunidade entendida como rede de investigação e de aprendizagem, institua espaços de liberdade que possibilitem a construção de aprendizagens a partir do confronto e da partilha de ideias e de experiências, e da interajuda. Espaços, onde se afirme o valor do interrogar para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos, tendo em atenção que as suas perguntas não são apenas uma mera repetição das nossas perguntas ou das dos seus colegas.

Para o *desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos*, o conhecimento emergente destaca a relevância da exploração de temas e assuntos intrinsecamente associados à vida. Para a instauração destes espaços, reforça-se a importância da diversidade de estratégias, assim como a variedade de materiais ou recursos utilizados, sendo que, à sua escolha, deve presidir o critério de implicação do aluno e a atenção ao *cuidar do pensar*. Neste âmbito, realça-se a inovação, nesta área, do ponto de vista didático, da construção de *portfolios* por parte dos alunos. *Portfolios* que, do ponto de vista formativo, se constituíram como importantes instrumentos de reflexão para as crianças e, do ponto de vista investigativo, como inestimáveis e relevantes fontes de informação.

No que respeita à *organização e gestão da ação pedagógica*, os indicadores emergentes realçam o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos e, inerentemente, da sua competência reflexiva, a partir da diferenciação do *fazer pedagógico*, de uma ação centrada nos interesses dos alunos, da atenção ao tempo necessário para a (re)formulação e aprofundamento do pensamento, num processo que procura “*assentar*” o pensamento. Trata-se, igualmente, de trazer para o quotidiano escolar a reflexão crítica e cuidada que atente ao despertar da sensibilidade para as grandes questões do nosso tempo – *Identidade, Consciência, Felicidade, Mudança e Ética* – que possibilite o desenvolvimento da autenticidade, da singularidade e do sentido de responsabilidade e de compromisso, que nos cumpre, pela pertença a uma *casa comum*.

Assim, e em síntese, o presente estudo permite destacar o carácter estruturante e epistémico do *aprender a pensar (bem)*. Aprender, que se processa numa maior amplitude e profundidade dos conteúdos da própria reflexão e na confluência do *aprender a ser o que se é* (dimensão ontológica), do *aprender a ser com os outros* (dimensão sociológica), *aprender a ser responsável* (dimensão axiológica), bem como no desenvolvimento do autoconhecimento ou do *aprender a conhecer-se* (dimensão psicológica). Eixos fundamentais para o desenvolvimento da pessoa e

para a (re)configuração dos valores, que se edifica através de uma cidadania ativa, responsável, respeitadora e atenta à diversidade e, assim, a possibilidade de *cuidar de (se) ser consciência*.

O estudo desenvolvido reforçou, igualmente, a importância da aquisição de um conjunto de normas e procedimentos essenciais para o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas, da humanização do saber, enquanto educação pensada como vivência solidária de direitos e deveres, que *dê vez e voz* ao sujeito, e que assenta nas trajetórias de vida. Salienta-se a atenção ao *cuidar da palavra*, que se estabelece no ato de escrita e que, de forma sistemática e dialógica, acontece através da elaboração das narrativas e dos *portfolios* como elemento estruturante do próprio pensamento. Asserções que, na sua globalidade, legitimam um estudo que acentua a relevância de uma perspetiva dinâmica da formação, fundada em processos de (re)construção de significados e de uma perspetiva educacional centrada na cooperação.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (2011), *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais* (3.ª ed.) (pp. 133-148). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, L. (1996). Inovação curricular e formação de professores: O caso do 1.º ciclo do Ensino Básico. *Rumos*, 12, 4-5.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses Dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brannen, J. (2002). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. USA: Ashgate.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le Débat*. CRDP de Bretagne.
- Brenifier, O. (2005). *El Diálogo en Clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Brenifier, O. (2007). *La Pratique de la Philosophie à l'École Primaire*. Toulouse: Sedrap Éducation.
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: EDITILE S. L. Diálogo.

- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Damáσιο, A. (2010). *O Livro da Consciência. A construção do cérebro consciente*. Ed. Temas e Debates – Circulo de Leitores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *La Modélisation des Systèmes Complexes*. Paris: Dunod.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus.
- Lipman, M. (1995; 2001). *O Pensar na Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (2001). *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *O Ecrã Global*. Lisboa: Edições 70.
- Moraes, M. (2010). *O Paradigma Educacional Emergente* (15.ª ed.). São Paulo: Papirus Editora.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo* (4.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2004). Prefácio. In E. Morin, R. Motta & É.-R. Ciurana, *Educar para a Era Planetária. Pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana* (pp. 9-11). Lisboa: Instituto Piaget.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Londres: Sage Publications.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo e Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos Professores. In M. Mendes (Coord.), *FORUM “Escola, Diversidade e Currículo”* (pp. 45-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Retirado de http://eec.dgide.min-edu.pt/documentos/publicacoes_gestao_curricular.pdf
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2004). Tendências para a Reconceptualização Curricular. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves & F. Paixão (2004), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (pp. 125-133). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais* (3.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, B. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências* (2.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) (1992), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE.
- Yin, R. (1991; 1994). *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: planeamento e métodos* (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

O uso do *portfolio* reflexivo na perspectiva histórico-cultural

Considerações iniciais

O texto que apresentamos refere-se a um projeto de pesquisa¹³⁸ realizado no âmbito do programa de pós-doutoramento no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Portugal, entre agosto de 2005 e dezembro de 2007. O estudo intitulado “*O uso do portfolio reflexivo na perspectiva histórico-cultural*”, teve como objetivo tornar mais evidente o processo de pensamento do professor, subjacente à sua ação pedagógica (elaboração, reflexão, aplicação, análise e síntese da atividade de ensino e aprendizagem), fazendo-o por meio da análise de conteúdo dos *portfolios* reflexivos. Do ponto de vista metodológico, o projeto foi desenvolvido numa abordagem de natureza qualitativa e incidiu numa experiência de pesquisa-formação desenvolvida no Brasil, com educadores de uma creche da Universidade de São Paulo, e em Portugal, com educadores de infância das cidades de São João da Madeira e de Aveiro. Nesse estudo de pós-doutoramento, o plano de trabalho, em sua dimensão empírica, centrou-se na análise de conteúdo dos *portfolios* individuais, elaborados pelos educadores brasileiros participantes desta experiência de formação.

Contextualização e fundamentação teórica

No desenvolvimento dessa pesquisa muitos foram os autores e conceitos que se fizeram presentes. Destacar-se-ão, a seguir, algumas das perspectivas que, nesse contexto, desenham e fundamentam o objeto de estudo a partir do qual se procura compreender a relação entre o uso do *portfolio* reflexivo na aprendizagem docente e

¹³⁸ Sob supervisão científica da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, Universidade de Aveiro, Portugal.

a perspectiva histórico-cultural. O uso do *portfolio* como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, como estratégia de formação tem sido corrente na última década (Sá-Chaves, 2004, 2005; Curtis, 2000; Nunes, 2000). Tal como nos propõe Sá-Chaves (2004), uma das razões para a defesa de seu uso na formação dos professores consiste no fato de a sua elaboração pressupor e exigir uma atividade reflexiva, sistemática e de natureza metacognitiva, ou seja, um tipo de reflexão de nível superior. Nesta perspectiva de dupla matriz é no *processo* de elaboração que ocorre a dimensão formativa, enquanto que, a dimensão avaliativa se pode efetivar sobretudo quando, terminado o processo, o *portfolio* surge como *produto* e, pelas suas características, permite aceder ao fluir dos processos de pensamento do seu autor ao longo do tempo. Consideradas as suas funções simultâneas de estruturação e de revelação dos processos de desenvolvimento profissional, trata-se uma estratégia de formação que pode ser compreendida como facilitadora dos processos de autoavaliação formativa e heteroavaliação. Também, no caso da formação dos professores em serviço, se defende que a reflexão sistemática sobre as práticas desenvolvidas, que acontece por meio da elaboração de *portfolio* reflexivo, possibilita ao professor conscientizar-se do conhecimento que, dessas mesmas práticas emerge, configurando-se como instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, para além de desenvolver os níveis de originalidade e de criatividade dos profissionais.

Nesse sentido, é interessante recuperar o pensamento de Leontiev (n.d.)¹³⁹ quando o autor, de forma simples e clara, defende a ideia da linguagem como instrumento do pensar, afirmando que “é precisamente o uso da linguagem que determina o pensamento teórico do homem e isso é válido tanto para o homem adulto como para a criança cujas faculdades intelectuais estão ainda em formação” (p. 36). Esta afirmação que, à primeira vista, pode parecer simplória, encerra, porém, um debate muito relevante sobre o uso da linguagem na organização do pensamento. Uma primeira questão para esse debate relaciona-se com a compreensão da linguagem como instrumento do pensamento e defende-se, então, uma lógica na qual “o pensamento humano (a operação mental) surge sempre como ação externa” (*idem, ibidem*). Mas, em que sentido essa afirmação pode ser compreendida no âmbito da Educação? Primeiramente, torna-se necessário recorrer às suas origens filosóficas, no caso ao materialismo histórico-dialético, que compreende a atividade reflexiva não apenas como ação condicionada, mas como condicionante do reflexo; atividade que se efetiva não somente no sujeito, mas, igualmente, pelo sujeito. Ou seja, a atividade psíquica não se realiza apenas em decorrência das influências externas, como resposta mecânica do cérebro a estímulos exteriores; por ser do sujeito e não apenas acontecer no sujeito, há uma relação dialética entre o pensamento e o ser.

¹³⁹ Cf. Leontiev, A. (n.d.). *Linguagem e Razão Humana*. Lisboa: Editorial Presença.

A partir desse princípio, Vygotski (1995), em suas pesquisas sobre o conceito de signo, destaca a necessidade de que o seu estudo compreenda o respectivo processo de origem e a sua função. Ao defender o signo como meio para a formação dos processos psicológicos superiores, defende que, pela significação, é o homem quem forma, no processo de vida social, as conexões no cérebro e, assim governa o seu próprio corpo.

Como é, então, possível formar conexões a partir do exterior e regular a conduta humana? Trata-se de uma questão formulada e também respondida pelo próprio Vygotski:

Esta possibilidade se dá na coincidência de dois momentos. De fato, a possibilidade de semelhante princípio regulador está contida – como está a conclusão na premissa – na estrutura do reflexo condicionado. Toda a teoria dos reflexos condicionados se baseia na ideia de que a diferença essencial entre o reflexo condicionado e o incondicionado não diz respeito ao mecanismo, mas na formação do mecanismo reflexo. (...) O reflexo condicionado é um mecanismo criado de novo pela coincidência de dois estímulos, ou seja, criado de fora. O segundo momento que contribui para explicar a possibilidade de que se forme um novo princípio regulador da conduta é a vida social e a interação dos seres humanos. (...) Os meios da conexão psicológica são, por sua própria função natural, signos, isto é, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano. (p. 85)¹⁴⁰

E como se concretizam, no ambiente escolar, estas questões relativas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento? Quais as relações que podem ser estabelecidas entre as afirmações de Vygotski e o objeto investigado neste estudo, neste caso, o processo de aprendizagem docente evidenciado por meio dos *portfolios* reflexivos?

Nessa discussão perpassa a natureza filosófica do *portfolio* reflexivo cuja produção se fundamenta no uso da linguagem escrita. Ou seja, a linguagem, enquanto signo, constitui o meio pelo qual se tem acesso aos conhecimentos revelados pelo autor, tornando evidentes, conforme (Sá-Chaves, 2005), “os significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem”(p. 9). A produção do *portfolio* tem sua gênese na interação com os outros, na ação externa, o que não dispensa o processo de autoimplicação de quem o produz. Ou seja, na elaboração e produção do *portfolio* reflexivo, dá-se a relação dialética entre o inter e o intrapessoal.

¹⁴⁰ Tradução do original em espanhol, sob responsabilidade da autora.

Assim, os *portfolios*, enquanto instrumentos fundados na linguagem e portadores de *linguagens*, ao congregarem as experiências significativas, fundamentadas nas atividades prático-sensoriais, possibilitam aceder ao pensamento assumindo, de acordo com Sá-Chaves (2004), “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional”(p. 16). Ou seja, como afirma Leontiev, (n.d.): “a linguagem constitui o material básico de que dispõe o homem para planear a sua actividade, e que nisso se manifesta a capacidade ou função da linguagem como *instrumento do pensar*”¹⁴¹ (p. 57).

Torna-se, então, possível discutir outras questões relativas ao *princípio de pessoalidade* de Sá-Chaves (2004; 2005) e ao processo de humanização proposto pela teoria histórico-cultural. Trata-se de considerar a linguagem como elemento regulador. Ao pensar na perspectiva da linguagem como instrumento do pensar, Leontiev (n.d.) acrescenta:

Sucedede que estabelecer um plano não significa somente pensar, reflectir. Pressupõe ainda uma determinada organização do comportamento, da actividade, de tal forma que, ao estabelecer-se um plano ou projeto, a linguagem actua, também, de maneira bastante peculiar, como instrumento de que o homem se serve para regular os seus próprios actos, o que constitui, diga-se de passagem, a principal função da linguagem interior. Segundo parece, é devido a essa função que em nós, seres humanos, existe a auto-consciência que temos de nós mesmos enquanto pessoas, e que permite organizar conscientemente a nossa conducta. (pp. 57-58)

Desse modo, e retomando Sá-Chaves (2005), a produção de *portfolios* reflexivos possibilita a ocorrência de um “processo de *consciencialização*, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura”¹⁴² (p. 8).

Também na perspectiva histórico-cultural, se defende que a consciência está em constante processo de formação e, segundo Leontiev (s.d), “devemos considerar a consciência no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (p. 95). Isso significa, que o processo de consciencialização possível com o uso do *portfolio* reflexivo, dá-se em condições objetivas da realidade no qual ele se produz, pois, como bem afirma Leontiev (*ibidem*): “a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos elaborados socialmente” (p. 94).

¹⁴¹ Grifos no original.

¹⁴² Grifo no original.

Neste sentido, a elaboração de *portfolios* reflexivos, no quadro da formação de professores, constitui uma estratégia de matriz cultural, que reflete as condições históricas e as relações sociais dos seus autores, contando uma história pessoal, singular e única entretecida nas (e com) as circunstâncias e as histórias coletivas, que lhe definem o lado invisível da sua epistemologia. No caso presente, abordaremos de seguida, não apenas as opções metodológicas que configuraram o estudo, mas também os contextos de produção dos documentos que, com base nas perspetivas anteriores, nos permitirão aceder aos processos de pensamento dos seus autores.

Contexto e pressupostos metodológicos

Em educação toda a pesquisa, que se pretende legitimada cientificamente, pressupõe procedimentos rigorosos, preocupando-se em abordar o objeto de estudo no curso do seu desenvolvimento e na sua relação com o contexto, ou seja, percebendo-o, não de forma isolada, mas antes como um sistema relacional e dinâmico. Neste caso, o objeto de estudo em questão relaciona-se com a aprendizagem docente, procurando-se compreender como esta aprendizagem decorreu na dinâmica de produção dos *portfolios* reflexivos, elaborados pelos educadores no contexto de um projeto de pesquisa-formação já referido¹⁴³.

Os dados que, particularmente, servem de referência para este estudo dizem respeito à dimensão da pesquisa realizada com uma creche da Universidade de São Paulo (USP) que, na ocasião da pesquisa, tinha 25 anos de existência e era administrada por esta mesma instituição, sob responsabilidade direta da coordenadoria de Serviço Social. Frequentavam a creche crianças entre os três meses e os seis anos de idade, filhos de funcionários, docentes e alunos, sendo assim, uma creche voltada apenas à comunidade USP.

Entre os participantes no estudo, estiveram a coordenadora da pesquisa, uma aluna de iniciação científica, estudante do curso de Pedagogia e oito educadores da creche. Destes, um possui formação em Psicologia, distinta do magistério, cinco possuem o magistério e o curso de Pedagogia e dois, apenas, o magistério. No período de vigência do projeto, a idade destes participantes variou entre 20 e 42 anos.

De um modo geral, no projeto de formação desenvolvido, e sobre o qual este estudo recai, trabalhou-se com a elaboração de atividades de ensino, tendo como referencial os princípios da Atividade Orientadora de Ensino (Moura, 1996).

¹⁴³ Projeto intitulado “Formação de Educadores de Infância, um percurso pela matemática. Correspondendo Brasil e Portugal”, desenvolvido entre agosto de 2005 e dezembro de 2007.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural¹⁴⁴, em especial com a Teoria da Atividade, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) é definida por Moura (2001) como:

aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema [...] A **atividade orientadora de ensino** tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (p. 155)¹⁴⁵

A elaboração de atividades de ensino, fundamentada na AOE, também se define por ser um ato intencional, “o que imprime uma responsabilidade ímpar aos que organizam o ensino” (*idem, ibidem*, p. 146). Neste projeto, o conteúdo mediador, tal como se lhe refere Moura (*ibidem*), é ensino de matemática. A opção por esta área de conhecimento deve-se ao fato de que a matemática, no âmbito da Educação de Infância, nem sempre ter recebido investimentos no que se refere à formação docente, quer das políticas públicas, quer dos próprios educadores. Para além disso, há, também, uma visão equivocada, e cujo equívoco importa desmontar, segundo o qual, o conhecimento matemático pertence a uma minoria, cujo acesso requer elaborados esquemas intelectuais e, também, no fato de, com frequência, as metodologias utilizadas na aprendizagem da matemática desconsiderarem o papel do lúdico e do brincar como principal atividade do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, e numa primeira fase, foram realizados trinta encontros com os educadores da creche entre junho de 2005 e outubro de 2006. A dinâmica formativa da pesquisa foi composta por quatro momentos interdependentes. Um deles, relacionado com o estudo e discussão dos referenciais teórico-metodológicos, outro, dedicado à elaboração e discussão de atividades de ensino. A formulação da proposta curricular de matemática configurou um terceiro momento e, por fim, o momento destinado à conclusão do *portfolio* reflexivo.

Os encontros, em sua maioria, foram gravados em áudio e transcritos de acordo com os critérios para este tipo de atividade. Também foram produzidos pela pesquisadora, no decorrer da investigação, dois relatórios e o caderno de campo. Todavia, este estudo foca, particularmente, o momento que se refere à fase final do

¹⁴⁴ Cf. Vygotski, 1995; Leontiev, 1983; Davidov, 1982.

¹⁴⁵ Grifos no original.

processo de construção do *portfolio* reflexivo, da autoria de cinco¹⁴⁶ dos educadores participantes, com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca dos seus processos de aprendizagem e das condições em que ocorreram.

Análise de conteúdo – apresentação e discussão dos resultados

A análise de conteúdo dos *portfolios* realizou-se a partir de um modelo epistemológico, no qual, o discurso se apresenta como manifestação do conhecimento de quem o produz, em duas dimensões, a implícita (*episteme*) e a explícita (*logos*). Dessa forma, a análise procurou considerar, por meio da linguagem, os significados atribuídos pelos seus autores aos contextos de formação, envolvendo os contextos organizacional, operacional e conceitual. Dados os limites deste trabalho, estaremos tratando especificamente dos contextos operacional e conceitual.

O contexto operacional inclui, basicamente, o projeto formativo, destacando em sua dinâmica as estratégias de formação e os indicadores de mudança no processo de ensinar e de aprender. Assim, em relação à *dinâmica formativa*, foi possível identificar em todos os *portfolios* o reconhecimento de uma lógica que leva em consideração o *papel de mediação do grupo* e a *preocupação com a inovação educacional* na área de matemática para a infância. De uma forma mais genérica ou mais teórica todos os educadores¹⁴⁷ se referem a essa questão:

“Nos Grupos de Estudo temos realizado discussões bastante pertinentes sobre como organizar o ensino de matemática nessa etapa de ensino, além, é claro, de podermos discutir entre as atividades que realmente levam a criança a se apropriar do movimento de construção dos conhecimentos sociais” (educador CA)¹⁴⁸.

Por sua vez, a educadora LA expressa como, na prática, essa dinâmica se efetivou: “Vimos e ouvimos histórias de situações – problemas e também pudemos mostrar e relatar as nossas (...) teve apresentação de duplas ou de cada um sobre sua turma.” Nesse movimento de discutir sobre a prática surgiram questões, como as apresentadas por JÁ, quando questiona: “Por que o conhecimento matemático nos

¹⁴⁶ Trata-se de uma amostra construída aleatoriamente.

¹⁴⁷ Com o objetivo de preservar a identidade, os educadores serão identificados por uma sigla: LA, JÁ, LÊ, CA e LI.

¹⁴⁸ Nas citações, provenientes dos *portfolios*, respeitar-se-á a escrita original e literal dos textos produzidos pelos educadores. Nos casos em que a escrita possa gerar alguma dúvida, utilizar-se-á, no final da citação, a expressão *sic* para ratificar tal informação.

foi ensinado errado? Por que o processo se perdeu ficando apenas o produto? Quem inventou os números com olhinhos? E a história virtual...é realmente necessária? [sic]”. Esse estado de inquietação, (des)encadeador da reflexão, foi uma constante, tendo sido também percebido por outros educadores, por exemplo CA, que a esse respeito escreveu:

“A cada encontro observo que eu e outros colegas temos procurado tirar as dúvidas que nos acompanham na hora de elaborar determinada atividade voltada à matemática. O exercício de planejar nossas ações, de buscar informações junto a outros parceiros, de pesquisar, tem feito com que muitos de nós mantenhamos uma nova relação com a forma de organizar o ensino para a faixa etária com a qual lidamos”.

Nesse sentido, fica clara a compreensão, por parte destes educadores, de uma dinâmica formativa que privilegia situações de reflexão sobre a ação e, também, para a ação, procurando articular as dimensões retro e pró-ativas. E, ficam também explícitas as mudanças de concepção sobre a organização do ensino que, o exercício de *elaborar* atividades, *discuti-las* em grupo, *desenvolvê-las* com as crianças e *sistematizá-las* em um projeto, torna possíveis. O entendimento da importância do papel do grupo é apresentado por todos os educadores, constituindo forte evidência de que as dinâmicas formativas precisam de considerar a *dimensão coletiva* presente no movimento de aprendizagem docente. Outro fator, nesse sentido, refere-se ao *papel da afetividade* na constituição do grupo. Afetividade, explícita pela educadora LÊ que, em seu *portfolio*¹⁴⁹, valendo-se do registro literário, escreve uma história que sintetiza as relações afetivas vivenciadas pelo grupo ao longo do desenvolvimento do projeto:

“Era uma vez um grupo de educadores que trabalhava numa creche muito linda. Essa creche ficava num bosque cheio de árvores, flores e pássaros. Esses educadores estavam muito felizes...Sabem por quê?

Eles estavam fazendo um curso de matemática!

Puxa!! Mas a matemática é um bicho de sete cabeças, às vezes dá um medo danado. Mas eles eram um grupo muito animado, e a professora apresentava sempre os desafios como algo possível de ser superado. Além do mais, é uma professora muito, muito inteligente. Sabem que, apesar de todo esse clima de motivação, tinha dias em que a Bruxa da Dúvida aparecia e o Bicho de Sete Cabeças ficava mais poderoso. Mas o caos não se instalava, porque a professora mostrava sempre que a Bruxa era nossa aliada, sempre que ela surgia as nossas

¹⁴⁹ O *portfolio* dessa educadora valeu-se de outras linguagens além da escrita, razão pela qual foi apresentado em uma caixa contendo uma história e os vários objetos necessários para a sua “contação” com as crianças.

limitações diminuía e o mais incrível é que o Bicho de Sete Cabeças perdia sua força. É verdade, a cada dúvida solucionada, ele se apresentava mais amigo, mais companheiro. Até que um dia, a Bruxa convidou a todos desse grupo para buscarmos, na caixinha mágica, uma surpresa.

Oba! Oba! Oba! Quanta coisa legal! Achamos barbantes e canos e saímos medindo distâncias e brincando muito de saltar. Começamos a medir árvores, estradinhas, o pé do amigo etc. Depois brincamos com peixinhos e conchinhas. Usamos também bichinhos e pedrinhas.

Que gostoso! Quantas descobertas!

Sabem, essa história continua no próximo ano, com o 2º capítulo.

Aguardem!

Beijos! Beijos!”

As metáforas utilizadas pela educadora nessa história constituem uma possibilidade de análise de seu pensamento, como nos propõe Marcelo Garcia (1999). Assim, usando a linguagem metafórica, a educadora LÊ apresenta, de forma bastante compreensível, não apenas o papel do grupo como sujeito coletivo que enfrenta os desafios de uma área de conhecimento pouco conhecida, a matemática, mas também o papel que atribui à mediação da pesquisadora-formadora, como alguém que, além de apresentar os desafios apresenta as possibilidades de superá-los. Há, nesse sentido, um aspecto bastante interessante apresentado por LÊ que diz respeito ao movimento do grupo frente ao conceito de dúvida que, de “inimiga” se vai transformando em “aliada”.

No caso desta professora, o uso da metáfora, em forma e conteúdo, na produção do *portfolio*, destaca-se, ainda, pela compreensão de que o texto, com suas propriedades de coesão, coerência e intertextualidade, não se restringe à manifestação escrita. Tais propriedades podem ser percebidas na materialidade de uma caixa com uma história e objetos para sua contação. Dessa forma, percebe-se no seu singular *portfolio* a instauração da polifonia, até mesmo em relação ao próprio conceito de *portfolio*, uma vez que, conforme Romão e Pacífico (2006):

Descobrimos que nada está acabado, que o sentido das coisas, dos textos, da vida é tecido a cada momento a partir de vazios e também de discursos e de outros discursos, em um processo contínuo de construção. E essa capacidade de tecer o novo é essencialmente do ser humano, do ser que está “vivo”, aquele que não pára no tempo, aquele que questiona, transforma, produz coisas novas e dá significados novos aos textos, à vida. (p. 10)

A compreensão do planejamento no âmbito da organização do ensino também é apontada como uma das contribuições mais relevantes no processo de aprendizagem

que, no momento, estão vivenciando. A educadora LA, nesse sentido, nos apresenta o seu movimento de aprendizagem, no qual destaca a mudança de postura na condução da resolução de uma situação-problema:

“Alguns anos atrás, mais de 10 eu acho, quando fiz pela primeira vez o uso da história do Kikiô achei fantástico e precisei de uns três encontros sobre o assunto para que a turma chegasse à conclusão do problema. Mas ainda assim eu utilizava muito de “por quês” para indagar minha turma. O tempo passou e já fiz uso dessa história e de outras, várias vezes, e foi diferente, pois eu já respondia com mais clareza às perguntas da minha turma e, assim, tranquilizava a criança e ela conseguia alcançar o seu raciocínio mais rápido. Com as aulas de matemática pude aprender isso, que o professor estando preparado e com seu planejamento feito, ele consegue formar e se apropriar do que está ensinando para repassar com clareza e confiança para sua turma [*sic*]”.

Essa clareza e confiança de que nos fala a educadora LA encontra-se diretamente relacionada com a questão da *intencionalidade educativa* da atividade matemática. Há que se estabelecer uma didática que possibilite o compartilhamento de significados, que a ação de ensinar e aprender se constitua em uma necessidade, que se dê de forma lúdica, que os sujeitos sejam sujeitos de sua ação e não sujeitos a ela. Assim, a apropriação do conhecimento matemático necessita da mediação de um parceiro mais capaz e de uma mediação de qualidade, da melhor qualidade (Rios, 2001). Isso torna possível, de fato, que o conhecimento seja patrimônio constitutivo da cultura, que possibilite aos Homens viverem o seu processo de humanização, constituindo o gênero humano, tomando para si o conhecimento produzido pelas gerações anteriores que, mais tarde, deixarão como legado às gerações vindouras.

Contexto conceitual

A categoria *contexto conceitual* relaciona-se mais diretamente com os indicadores que apresentam dados sobre o referencial teórico utilizado, os *conceitos matemáticos* e as *concepções de formação docente*, ou seja, aspectos relacionados com o conhecimento profissional dos professores. Nos cinco *portfolios* analisados, é evidente em todos eles a preocupação dos educadores em manifestar sua compreensão sobre o processo de formação vivenciado.

A compreensão da formação em serviço como possibilidade de aprendizagem é defendida pela educadora LI que, a esse respeito, afirma: “Fazer uma série de estudos num grupo de matemática, creio que viria elucidar alguns conceitos não

aprendidos na infância e nem no magistério para que, assim, compreendendo-os eu os ensinasse adequadamente às crianças.” Isso remete-nos para o *princípio de inacabamento* (Sá-Chaves, 2004), no qual se entende que a ideia de formar é sempre um verbo conjugado no gerúndio, ou seja, dá à ação um sentido dinâmico e continuado.

Desse modo, a vivência de um projeto de pesquisa colaborativa possibilita ao professor uma mais profunda compreensão sobre o conceito de formação, como expressa o educador CA: “...vale dizer que neste portfolio procurei retratar fragmentos do ‘movimento de aprendizagem’ que venho adquirindo a partir de minha participação no Projeto de Formação de Professores para o trabalho com a linguagem matemática” e continua mais adiante, “O referencial teórico que fundamenta esse nosso Projeto de Formação de Professores e que, portanto, está sempre presente nas discussões promovidas nos nossos grupos é o da Atividade Orientadora de Ensino.”. Esse discurso evidencia que a formação se relaciona com o movimento de aprendizagem, possível no âmbito de um projeto de formação, que é assumido pelo educador, no sentido de pertença e, sobretudo, na dinâmica coletiva. Essa compreensão manifestada por esse educador aproxima-se do conceito de formação defendido por Araujo, (2003):

como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional e coletiva, sustentado pelas interações do professor com seu objeto de trabalho – o *ensino* – no qual está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho – a *atividade* – na qual está subjacente o ensinar.¹⁵⁰ (p. 15)

A compreensão da formação como processo inacabado é apresentada por outra educadora quando destaca que “é importante que todos os educadores pensem no seu próprio processo de educação e vejam se não é preciso aprender de novo. Ou aprender realmente” (LI). Assim, esta educadora indica a necessidade do compromisso de autoimplicação do sujeito em seu processo formativo. Ideia também defendida pela educadora LE para quem “O professor não é um profissional que está ‘pronto’, com sua formação já concluída. É ao longo de sua atuação, através de suas vivências e experiências que se dará sua formação”.

Apesar de indicar o entendimento da formação ao longo da carreira, esse discurso acentua também o seu carácter empírico. Compreensão fortemente presente nas políticas públicas e, também, na maioria dos professores, revelando, na verdade, uma compreensão de que se aprende a partir da prática. Essa concepção é preconizada pela lógica formal tradicional da racionalidade técnica, cujo sinônimo próximo

¹⁵⁰ Grifos no original.

seria o da lógica do *saber fazer*, ou seja, uma aprendizagem conformada na técnica. E, nesta concepção de *saber fazer*, o indivíduo é o único responsável pelo seu processo de aprendizagem. A educadora LI parece perceber as limitações desse modelo de formação ao expor sua experiência: “a idéia de receber o ensino [*sic*] e aplicá-lo bem foi o que me motivou a participar deste estudo, mas algumas idéias mudaram...”. E quais foram essas mudanças? Segundo a educadora, referem-se à compreensão da educação como “compartilhamento do conhecimento até então construído e em constante transformação com as crianças, os educadores, com os pais, com todos!” Esta afirmação da educadora JA aponta para a superação de uma perspectiva tecnicista e imediatista de educação para percebê-la, conforme Sá-Chaves (2005), como mediada, compreendendo, além do mais, que “os coletivos que interagem sempre desencadeiam e constituem fonte de novas perspectivas, de outras alternativas e novas possibilidades potenciadoras de um efeito multiplicador” (p. 8). Daí, que a qualidade da educação esteja fortemente vinculada à qualidade da mediação.

Os *portfolios* revelam, em sua maioria, a compreensão sobre o referencial teórico-metodológico utilizado no projeto de pesquisa-formação desenvolvido, remetendo-nos, particularmente, para o desenvolvimento profissional e pessoal. Um desses aspectos refere-se à dimensão do conhecimento matemático, que Shulman (1986) intitula *conhecimento de conteúdo*, ou seja, o conhecimento da área científica na qual se inscreve. Para a educadora LI, no desenvolvimento do projeto, foi possível rever algumas concepções: “uma dessas idéias é a compreensão da matemática como uma invenção humana e não dos livros didáticos! [*sic*]”. Sentimento compartilhado pelo educador CA para quem “(...) além de ver a matemática como um bicho de sete cabeças, há também a possibilidade de a vermos com outros olhos, ou seja, com o entendimento de que ela é uma construção social, humana [*sic*].” Em um outro momento do *portfolio* retoma essa idéia, completando-a: “Para compreender, para melhor intervir na sua realidade e para satisfazer muitas de suas necessidades, o homem começou a criar muitos instrumentos, organizando cada vez mais seus conhecimentos. Foi, então, que surgiu a linguagem matemática”. Isso significou, para esses educadores, compreender que:

A matemática, como produto das necessidades humanas, insere-se no conjunto dos elementos culturais que precisam ser socializados de modo a permitir a integração dos sujeitos para lhes possibilitar o desenvolvimento pleno como indivíduo, que de posse de instrumentos simbólicos estará potencializado e capacitado para permitir o desenvolvimento do coletivo. (Moura, 2007, p. 44).

Na organização do ensino, e tendo ainda Shulman como referência, entram outras dimensões do conhecimento, que não apenas o de conteúdo, incluindo-se,

para além das já citadas, o *conhecimento dos aprendentes*. A reflexão da educadora LÊ corrobora esse entendimento:

“(...) o grupo percebeu, nesse processo, que além do conhecimento de matemática sobre os diversos conteúdos tratados no curso, existem muitas questões para se observar e avaliar para a montagem desse currículo, tais como:

- Compreender o pensamento da criança em movimento (medir distâncias com barbantes ou cabos, antes de apresentar a unidade padrão).
- Oferecer possibilidades para que a criança busque soluções para as questões de matemática, sempre vivenciando o processo (através do próprio corpo ou de objetos).
- Partir sempre de possibilidades ou atividades concretas para a compreensão de conceitos matemáticos. (Brincar com peixinhos e conchas, compreendendo a correspondência)
- Espaço de debates para levantar hipóteses [*sic*].”

De um modo geral, poder-se-ia dizer que a educadora LÊ, neste seu registro, apresenta as diferentes dimensões definidas por Shulman (1986), ao tratar do conhecimento profissional, das quais se destacam: o *conhecimento do curriculum*, o *conhecimento pedagógico geral* e o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Pode-se dizer que se trata de um conhecimento que, na sua multidimensionalidade, vem sendo apropriado pelo grupo o que permite à educadora lançar-se num movimento reflexivo sobre o processo de conhecimento. Em seu *portfolio* utiliza, além da linguagem verbal escrita, a linguagem metafórica e para dissertar sobre a aquisição do conhecimento, vale-se de um brinquedo conhecido como “mola”¹⁵¹.

Tal como refere, a aquisição de conhecimento pode ser comparada a uma mola, possuidora de características como a flexibilidade, que permite a sua expansão; o formato espiralado que lhe confere movimento; a dimensão lúdica, que possibilita uma interação prazerosa entre o sujeito e o objeto. Assim se expressa a educadora LÊ sobre como deve ser a aquisição do conhecimento:

“Flexível – com capacidade de expansão, portanto a capacidade de usar recursos ou conhecimentos anteriores para a solução de problemas atuais.

Espiralada – este, portanto, é o movimento do conhecimento, o que demanda do educador muita observação e sempre propostas para vencer desafios e limites.

Lúdica – deve fazer sempre parte do processo de aquisição de conhecimentos matemáticos” [*sic*].

¹⁵¹ É um brinquedo confeccionado em PVC em formato de mola, bastante flexível e colorido. Com ele as crianças costumam brincar segurando cada extremidade em uma das mãos, fazendo movimentos aleatórios.

Ao se considerar a metáfora como uma linguagem em outro registro pela qual é possível interpretar a realidade e expressar essa interpretação, considera-se que ela é uma forma pela qual o pensamento se expressa. Marcelo Garcia (1999), ao discutir a análise do pensamento através das metáforas, argumenta que seu uso permite “averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e a sua relação com o contexto no qual adquire significado” (p. 159). Nesse sentido, poder-se-ia sugerir que o exposto pela professora em seu *portfolio* ao se referir aos aspectos de flexibilidade, espiralação e ludicidade do brinquedo mola, revela sua teoria implícita sobre o processo de aprendizagem, que deveria ser marcado por características fundantes como a resiliência, a expansividade e o envolvimento. Essa discussão torna-se extremamente relevante ao se considerar que ela pode não apenas ser o ponto de partida para uma mudança, como, sobretudo, indicar uma mudança.

Para não acabar

Das limitações

Como toda pesquisa esta também apresenta as suas limitações. Considera-se relevante apresentá-las por duas razões principais. A primeira relaciona-se com o rigor e a ética indispensáveis em toda pesquisa, procurando clarificar os seus equívocos, sejam eles relativos aos procedimentos ou aos conteúdos. (Re)conhecer as limitações é, assim, uma evidência desse rigor e ética, uma vez, que se parte do pressuposto que os equívocos não são deliberados. Ou seja, as limitações deste estudo só foram possíveis de ser melhor compreendidas exatamente na sua fase final. São, todavia, contribuições importantes, razão pela qual são apresentadas, com o objetivo de que, uma vez compreendidas, poderem ser superadas em estudos futuros.

Assim, no estudo sobre *portfolios* reflexivos não foi possível realizar uma análise diacrônica da aprendizagem e desenvolvimento profissional, localizando temporalmente os discursos dos professores. Poder-se-ia dizer que a análise diacrônica se limitou à lógica de organização do próprio *portfolio*.

Outra limitação percebida diz respeito à impossibilidade de se fazer a mediação dos *portfolios* durante a sua produção. Não foi possível acompanhar e dar o retorno, em tempo útil, aos educadores. Esse acompanhamento foi dificultado pelas próprias condições objetivas de produção do *portfolio* que, nem sempre, permitiram estar juntos. Nesse sentido, esse acompanhamento sistemático deu-se algumas vezes ao nível coletivo e, apenas, uma vez ao nível individual, o que reforça a consciência do papel primordial do pesquisador como mediador quando se adota a metodologia do uso dos *portfolios* reflexivos na formação docente.

Das possibilidades

Não obstante as limitações apontadas, o uso dos *portfolios* reflexivos na aprendizagem docente revelou-se, neste estudo, como possibilidade efetiva de tornar visível o que normalmente é invisível. No caso, o pensamento do professor em seu processo de constituição. Essa característica de visibilidade que a produção do *portfolio* possui permite ao pesquisador acessar ao pensamento do professor através das diferentes linguagens que seu autor utiliza. A natureza narrativa do *portfolio* reflexivo evidencia não apenas o dizível, mas, também o indizível, viabilizando o contato com significados e sentidos que, em situações comuns de formação, não seria possível capturar. Isso se torna possível, sobretudo, pelos níveis de criatividade e originalidade de cada *portfolio* e pelo modo como seus autores constroem suas narrativas.

Todavia, para além dessas características de visibilidade e viabilidade de acesso aos processos formativos, cumpre ressaltar outra, que se refere à lógica dialética entre processo e produto. A produção do *portfolio* representou para esses educadores, ao mesmo tempo, a possibilidade de, ao produzir o seu *portfolio*, se produzirem a si mesmos, num processo semelhante ao que se dá com a narrativa na qual, “o narrador, narrando, se narra” (Sá-Chaves, 2004, p. 24). Isso nos remete para a unidade epistemológica entre forma e conteúdo, percebida nestas produções pelo modo como os educadores refletiram e apresentaram seus processos de aprendizagem da docência. Nesse sentido, a própria forma do *portfolio* é conteúdo, do mesmo jeito que os conteúdos apresentados são também uma forma de revelar a aprendizagem realizada.

A satisfação pela autoria do *portfolio* pode ser sentida aquando da sua entrega para atravessar o oceano e ficar um longo período em Portugal, satisfação aumentada e acompanhada de alegria quando o recebem de volta, tempos depois. Aqui reside uma contribuição deste estudo, que releva a necessidade de produção do *portfolio*. Os *portfolios* reflexivos, em formação contínua, precisam de estabelecer relação entre o seu significado social, normalmente apresentado pela pessoa do formador/pesquisador e o sentido pessoal atribuído pelo sujeito que o produz.

A defesa do uso do *portfolio* reflexivo no processo de formação inicial já está mais do que argumentada e suas vantagens em relação a outros instrumentos parece bastante compreendida. Entretanto, este estudo permite sustentar que o seu uso na formação contínua pode ser ainda mais potencializado. O primeiro argumento nessa direção é porque a produção do *portfolio* não está, neste caso, condicionada por nenhuma atribuição de conceito avaliativo. Daí, sua produção ser motivada, principalmente, pelo (re)conhecimento de seu valor como instrumento formativo. No caso desses educadores o que os motivou na elaboração de seus *portfolios*

não foi apenas a pertença a um grupo de pesquisa-formação, mas sobretudo a possibilidade de se autoimplicarem e debruçarem crítico-reflexivamente sobre seu próprio processo de formação. Nesse sentido, a produção do *portfolio* representou não apenas um momento de sistematização das aprendizagens ocorridas ao longo do projeto, mas sim a própria aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Araujo, E. (2003). *Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Curtis, A. (2000). CPD: Portfolios I. In *English Teaching Professional*, 16, July, 41-43.
- Davidov, V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Kopnin, P. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, Consciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. (n.d). *Linguagem e Razão Humana*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, M. (Coord.) (1996). *Controle da variação de quantidades*. Atividades de ensino. Universidade de São Paulo.
- Moura, M. (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In A. Castro & A. Carvalho (Orgs.), *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Moura, M. (2007). Matemática na Infância. In M. Migueis, & M. Azevedo (Orgs.), *Educação Matemática na Infância. Abordagens e Desafios*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Asa Editores.
- Romão, L. & Pacífico, M. (2006). *Era uma vez uma outra história*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro.
- Sá-Chaves, I. (2004; 2009). *Portfolios reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (1986.) Those who understand: knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, 15 (2).

Rios, T. (2001). *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Vygotski, L. (1995). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

Constituição da reflexividade docente

Indícios de desenvolvimento profissional coletivo

Introdução

Ao nível conceitual, o presente texto diz respeito ao projeto formativo-investigativo *Constituição da reflexividade docente. Indícios de desenvolvimento profissional coletivo*¹⁵² desenvolvido no âmbito do estudo de pós-doutoramento, na Universidade de Aveiro, e cujos objetivos visaram aprofundar a compreensão acerca dos processos de reflexividade na construção coletiva do conhecimento profissional docente, em contexto escolar, entendido como fator de desenvolvimento dos profissionais. Trata-se de um projeto de investigação sobre um anterior projeto de formação coordenado pela autora e desenvolvido em colaboração com outros parceiros¹⁵³, em contextos reais de formação numa escola do ensino fundamental na cidade de Campinas (São Paulo – Brasil). Este projeto, voltado para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para o desenvolvimento dos profissionais envolvidos, procurava desenvolver estratégias de formação que permitissem superar coletivamente os dilemas emergentes no cotidiano escolar e centradas nos processos de reflexividade que sustentavam a construção compartilhada do projeto político-pedagógico da escola, bem como a sua implementação nesse mesmo contexto.

Os dados produzidos ao longo do projeto de formação como estratégia de suporte à reflexão coletiva constituíram, nesta segunda fase, a base empírica do projeto investigativo, permitindo a posterior recomposição e análise crítica da experiência de intervenção formativa nas suas múltiplas modalidades, oportunidades, atores e sinergias e, desse modo, a sua mais aprofundada compreensão.

¹⁵² Estudo desenvolvido entre 2006 e 2007, sob orientação da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, no âmbito da Rede “*Novos Saberes Básicos dos Cidadãos no século XXI, novos desafios à Formação de Professores*”.

¹⁵³ Este projeto foi partilhado com o Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado e alguns de nossos orientandos de Doutorado, Mestrado e Iniciação Científica da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

As considerações tecidas no quadro deste estudo apresentam-se, ainda, ampliadas pelas experiências posteriores de formação da autora na linha do desenvolvimento conceitual ocorrido nomeadamente através da prestação de provas públicas na carreira acadêmica¹⁵⁴.

Do ponto de vista formal, privilegamos um discurso metanarrativo, na primeira pessoa do plural que, na linha das histórias de vida (pessoais, institucionais e interinstitucionais), reevoca a experiência individual, enquanto conhecimento enriquecido nas teias das pluralidades vivenciadas.

Da gênese, fundamentação e evolução projeto formativo-investigativo

O projeto de formação *Escola singular: ações plurais* teve lugar em uma escola pública municipal de Campinas (Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”) e compartilhado com a Universidade, tendo sido apoiado por um órgão brasileiro de fomento à pesquisa na rubrica *Melhoria do ensino público* pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp).

Entre os anos de 2003 e 2008, coordenei um projeto formativo-investigativo nesta escola pública que solicitou apoio à Universidade na tentativa de resolver os problemas de indisciplina que marcavam o cotidiano escolar, nomeadamente pelas constantes agressões físicas e psicológicas dos alunos relativamente aos professores. Foi, então, gizado um projeto que aceitei coordenar e, no seu âmbito, propus como condição inalienável, uma estratégia de compromisso coletivo, visando tentar e construir, conjuntamente, formas de solução para aqueles problemas. Apesar da concordância do grupo e da minha disponibilidade de tempo para as reuniões semanais inscritas no programa de intervenção, no início, o corpo docente, marcado por um tipo de formação instrumental e tecnicista, resistiu à ideia de uma procura *coletiva* de soluções, argumentando: se você é uma teórica da universidade, por que não nos diz o que fazer?

Aberto o caminho, toda a transformação pela qual a escola passou não foi magia ou sorte. Começámos devagar, participando nas discussões ocorridas nos horários de trabalho coletivo da escola, e me posicionando quando acreditava que o momento e a situação permitiam.

¹⁵⁴ Referimo-nos às provas de Livre –Docência, cuja Tese permitiu à autora a obtenção do título de Livre-Docente em Psicologia Educacional: Aragão, A.M.F. (2010) *Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente*. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

A pouco e pouco, fomos percebendo que ainda não havia sido possível abrir espaço para outras discussões, por exemplo, em fórum da escola, dadas as múltiplas demandas de rotina pedagógica, curricular e administrativa que já estavam a ser discutidas e participadas. Assim, sugeri a criação de um novo espaço de reflexão, no qual ocorressem discussões que pudessem contribuir para a superação dos dilemas que emergiam. Este novo fórum foi sendo definido, e conquistado, a partir do apoio da equipe de gestão escolar, tendo sido deliberada a organização de dois Grupos de Trabalho (docentes do 1.º ao 5.º ano e docentes do 6.º ao 9.º ano), que se reuniam para refletir sobre as questões pertinentes durante duas horas semanais. Tal ocorreu durante o período de 6 anos.

Este trabalho de concepção, organização, implementação e supervisão continuada do projeto foi, inicialmente, sustentado por uma cuidada revisão de literatura que procurava facilitar as abordagens didáticas e pedagógicas e a discussão da temática da indisciplina escolar, de modo a compreender as ocorrências, que estavam na gênese do projeto. As reuniões de formação eram conduzidas de forma a que o corpo docente discutisse textos previamente selecionados e pudesse analisar procedimentos e ações intencionais adotados pelos professores, sendo, neste contexto e a partir dos referentes, entretanto co-construídos, debatidos coletivamente os êxitos e as dificuldades.

Da fundamentação – contributos das teorias histórico-cultural e do desenvolvimento profissional

Os autores cujo pensamento veio a constituir o referente fundamental na sustentação teórica do projeto são Vygotsky (1984; 1987; 1988) pelos contributos da teoria histórico-cultural e Schön (1983; 1987; 2000), pela sua reflexão acerca da formação do profissional reflexivo. Salientamos a constatação de algumas importantes convergências no pensamento dos autores referidos, em diversas dimensões, especialmente na preocupação com o uso social do conhecimento e na convicção da capacidade transformadora do conhecimento quer do sujeito que conhece, quer, através da sua ação, sobre os outros e sobre os contextos.

Considerado o principal pensador da abordagem histórico-cultural, Vygotsky defendia que nenhuma teoria psicológica poderia deixar de estudar a consciência e se posicionou contra as correntes de pensamento que eram aceites em sua época, nomeadamente, o empirismo e o inatismo. Construiu uma terceira via, que leva em conta a interação do sujeito com o meio social em que vive e problematizou um conjunto de práticas e certezas até então vigentes no campo da Psicologia. Nesse quadro, debateu e elaborou contrapontos às novas pesquisas produzidas em outras partes do mundo em sua época, defendendo a ideia de que o aprendizado é

necessariamente uma atividade social, realizada através da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Produziu teorias que reforçam a singularidade dos processos superiores de pensamento e que defendem a ideia de ser humano como ser social, que só pode ser compreendido em seu tempo e espaço, a partir da relação que estabelece com o meio.

Suas produções, originadas há cerca de um século, ainda se mostram absolutamente contemporâneas, na medida em que as questões por ele apresentadas ainda ocupam grande parte do cenário que compõe os campos da Psicologia e da Educação. Conhecendo seu trabalho e as pesquisas posteriormente desenvolvidas por seus seguidores diretos, observa-se a grande contribuição do autor para a atualidade, sendo necessário ampliar e contextualizar seus pressupostos de modo a compreender a dimensão que a teoria histórico-cultural ganha nas recentes investigações.

Tendo em conta que, no Brasil, muito tem sido escrito e debatido a respeito do pensamento de Vygotsky sem haver, entretanto, um estudo mais aprofundado e minucioso de sua obra original¹⁵⁵, ressaltamos a responsabilidade dos pesquisadores que se dedicam ao estudo da teoria histórico-cultural em preservar a complexidade e totalidade dos estudos vygotkianos, com a finalidade de impedir que aconteça uma utilização simplificadora de um olhar teórico tão rico e complexo (Oliveira, 1995).

Feitas estas ressalvas, podemos afirmar que a teoria histórico-cultural contribui para pensar inúmeras questões relativas à Educação numa perspectiva histórica, crítica e menos dogmática (Freitas, 1994). As relações existentes dentro do espaço escolar, assim como qualquer outro tipo de interação entre as pessoas, só podem ser entendidas de modo profundo, segundo Vygotsky, quando consideramos que estas são relações historicamente construídas e culturalmente localizadas. Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural propõe que se considerem o aluno, o professor e todos os que participam do processo educativo como sujeitos inseridos em um momento histórico, provenientes de um grupo social, de uma classe e de uma cultura, no interior dos quais transformam e são transformados, em interação dinâmica e recursiva (Freitas, 1994).

Embora os pressupostos do trabalho de Vygotsky se refiram mais diretamente ao campo da Psicologia, sem termos registros específicos de uma teoria acabada sobre a Educação, há uma preocupação notável do psicólogo russo pelo assunto. Entre 1922 e 1926, sete, de oito dos seus trabalhos, tratavam diretamente desta temática. Alguns estudiosos da teoria histórico-cultural consideram até mesmo a “pedagogia como rota essencial pela qual Vygotsky se aproxima da Psicologia” (Blank, 2003, p. 37). É importante ressaltar, porém, que não podemos esperar implicações

¹⁵⁵ Uma vez que, apenas recentemente, foram lançados no país livros do psicólogo traduzidos diretamente do russo.

diretas, prontas e simplistas da teoria histórico-cultural para a prática docente pois, conforme Oliveira (1995):

A própria ideia da “aplicação” de teorias é uma ideia que tende a ser vista de forma diversa pelos construtores de teorias e pelos seus usuários: o desejo dos educadores de extrair das teorias um ‘como fazer’ eficiente, componente essencial do próprio empreendimento pedagógico, parece inadequado ao pesquisador, que busca a consistência interna de suas formulações, investindo em seu poder explicativo e não em seu potencial de geração de propostas de ação. A tensão entre teoria e prática é uma constante na área da Educação. (p. 54)

Ainda e de acordo com Blank (2003), podemos afirmar que Vygotsky considerava a escola como o melhor laboratório de Psicologia humana. Em sua concepção¹⁵⁶, nas sociedades escolarizadas, a Educação formal aparece como um *locus* de aprendizado e aquisição de conhecimentos e tem um papel essencial na construção das funções psicológicas superiores. Considera, ainda, que os processos psicológicos superiores sofrem mudanças qualitativas durante seu desenvolvimento e dependem da interação com o meio e da inter-relação entre processos superiores. Isso significa que não é possível chegarmos a uma forma estrutural cognitiva acabada da mente e que as funções superiores não podem ser invariavelmente determinadas, uma vez que a cultura na qual se insere o indivíduo é um fator fundamental para que elas se constituam.

Em última instância, poderíamos afirmar que a formação da mente é social, cultural e contínua, o que revela uma série de implicações decorrentes desta concepção ao voltarmos nosso olhar para a ação docente e para o plano educacional. Tendo feito tais considerações, reafirmamos o nosso ponto de vista de que somos constituídos nas relações sociais e nos singularizamos, também, a partir delas. Deste modo, as histórias de vida, os sentidos e as singularidades, que são produzidas e enunciadas por intermédio da linguagem, são elementos constitutivos da formação pessoal e profissional docente.

Sendo assim, vale a pena ressaltar que a maneira como o professor atribui sentido à sua prática e reelabora os conhecimentos nela contidos, seja por seus pares, pelas situações do cotidiano escolar, pelos materiais que utiliza, pelas leituras que faz, não existe em si mesma como algo pronto, acabado. Muito pelo contrário, vai sendo elaborada nas suas relações com os estudos teóricos e com o seu fazer, que se mediatizam reciprocamente, como aceitação e/ou recusa. Suas leituras, seu fazer, as

¹⁵⁶ Escrito em Português do Brasil.

discussões de que parte seu planejamento e sua ação junto aos alunos estão sempre em relação, mesmo que o professor não tenha disso plena consciência.

As demandas emergentes em nossas sociedades contemporâneas, por vezes, enaltecem a ideia de formação docente nos moldes da racionalidade técnica, na qual a atividade do professor é compreendida apenas como simples incorporação de saberes instrumentais que o tornem apto a traduzir alguns conteúdos predeterminados de modo inteligível aos seus alunos. A racionalidade técnica pressupõe que o professor é um técnico que possui o conhecimento das regras para a solução das questões educacionais, sem necessariamente produzir conhecimento. Neste caso, o professor passa a ser um sujeito passivo e sem autonomia, que tem a sua prática fundamentada na execução de procedimentos pensados por outros profissionais.

As propostas tecnicistas encaram a formação reflexiva como secundária, complementar e fragmentada, sendo oferecida em forma de disciplina no currículo escolar, tal como as demais frentes do conhecimento.

Por seu lado, uma proposta de ensino reflexivo, tal qual Schön (1983) defende e propõe, refere-se à reflexão como eixo norteador de todo o trabalho, que perpassa pelos saberes escolares e “faz fronteira” com as habilidades técnicas e os conhecimentos científicos. É uma proposta na qual se considera que a formação parta da totalidade dos sujeitos, de forma a que ninguém, nem nenhum conhecimento fiquem à margem.

A proposta educativa reflexiva defendida por Schön aponta para a necessidade da formação continuada como maneira de o profissional perceber as questões emergentes da prática, promover o debate sobre elas e contribuir para a ampliação da ciência. Pressupõe autoria e compromisso. Falamos de uma relação indissociável entre o conhecimento científico e a prática cotidiana, bem como da maneira como nos apropriamos e transformamos a ambos através da atitude reflexiva.

Diante de tal constatação, entendemos ser necessário estabelecer um contraponto e argumentar em favor de uma outra concepção de formação possível, na qual compreendemos o professor como um profissional que potencializa os processos de criação e apropriação dos saberes por si mesmo e pelos seus alunos, encontrando-se em desenvolvimento contínuo. É um profissional que produz conhecimento, problematiza e modifica sua prática e sua realidade por meio da reflexão sobre e para a sua própria ação. Para Alarcão (1996) “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (p. 177).

Concebemos, então, como dimensão fundamental para o exercício da docência, a capacidade reflexiva do professor. Afirmamos isso por nos ser claro que é a partir da reflexão que evidenciamos os motivos que justificam nossas ações e convicções, explicitando as causas e as consequências daquilo que é realizado. Reflexão exige, necessariamente, a componente teórica que permite compreender melhor o objeto

em estudo. Essa questão dá visibilidade à ideia de reflexividade presente na discussão sobre formação de professores, pois dizemos que determinada prática de ensino é reflexiva quando é construída por profissionais críticos, que analisam suas teorias e suas práticas, à medida em que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, seja na sua dimensão individual, seja coletiva. Além disso, acreditamos que a reflexividade se concretiza, necessariamente, através de discussões que procurem fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais elaborada, aferida, intencional e menos ingênua.

Assim, o ensino reflexivo procura promover a articulação intencional entre o fazer e o pensar do professor, levando-o a agir em consonância com seus princípios e sistemas teóricos. Podemos dizer, também, que esse tipo de ensino promove a relação entre teoria e prática, conceitos até agora equivocadamente dissociados.

Os trabalhos de Schön insistem em revelar a necessidade de estreitamento no modo como percebemos e concebemos a relação entre teoria e prática, afirmando que as hipóteses teóricas devem ser cotejadas cotidianamente com as ocorrências do dia a dia. As escolas devem, assim, planejar situações de práticas e reflexões coletivas, promovendo discussões nas quais se aprende a partir das interações que são estabelecidas entre colegas, ou seja, na relação com o outro.

O profissional reflexivo age de maneira diferente ao encarar uma situação e nela enxergar um problema a ser estudado. Muda a metodologia de trabalho e de pesquisa: enquanto o especialista olha para o problema e procura seu recorte, o profissional reflexivo considera-o na sua globalidade e procura compreendê-lo partindo do todo.

Um traço importante da abordagem reflexiva defendida por Schön (1983) é que aprender com a prática significa considerar intencionalmente as experiências profissionais como geradoras do pensamento reflexivo do indivíduo, sem desconsiderar o conhecimento científico ou a teoria norteadora da ação. Os processos articulados são inteligentes e tornam-se mais claramente inteligíveis.

Consideramos que as perspectivas de Schön e de Vygotsky se apresentam muito mais convergentes do que distanciadas, pois vê-se, em ambos, uma forte preocupação pelo social, pela dimensão interacional, sendo conhecidos como pensadores profundamente comprometidos com a sociedade. Em ambos se observa a preocupação com o uso social do conhecimento, com as suas finalidades e, portanto, com a possibilidade de o conhecimento ser utilizado como instrumento de transformação, em primeiro, da pessoa que conhece, em segundo, da sua ação sobre os outros e sobre os contextos.

Quando Schön afirma a importância de se fundamentarem as ações realizadas, não há uma indicação de qual deva ser esta teoria. Se aquele que reflete o fizer,

baseando-se em autores comportamentalistas ou histórico-culturais, não deixará de realizar reflexão. Chegará, sem dúvida, a discussões diversas, pois diferentes são os pressupostos fundamentais de análise, mas não deixará de ser reflexivo. Não há dificuldade em conciliar as contribuições de Vygotsky com as propostas de Schön. É reconhecido que a compreensão de um fenômeno é facilitada quando este é analisado a partir de diferentes pontos de vista ou de diversas perspectivas. É esta abordagem que permite uma visão mais globalizada e, portanto, mais inteira na contemplação da sua complexidade.

Da evolução – do processo formativo ao projeto investigativo/opções metodológicas

Ao longo do tempo que durou o projeto de formação, tivemos o cuidado de ir registrando¹⁵⁷ fatos, falas e acontecimentos ocorridos no seu âmbito, na escola, tais como relatos de campo redigidos desde 2003, áudio-gravações que foram acordadas com os membros da comunidade escolar, relatos semanais das reuniões produzidos pelos docentes, relatórios semestrais de atividades produzidos também por cada um dos professores bolsistas¹⁵⁸. Mais tarde, foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas e recorrentes¹⁵⁹ além de ser pedido aos professores que redigissem, anualmente, um relatório sobre as atividades. Esta variedade de dispositivos teve como pressuposto a possibilidade de recorrer a fontes de evidência múltipla que, mutuamente, ajudassem a esclarecer determinados aspectos do pensamento dos professores para ser possível compreender o sentido da evolução e fazer propostas de ação. Face à natureza das inferências produzidas pela informação produzida, os procedimentos foram sendo organizados e, em simultâneo, procurados indícios do processo de reflexividade dos professores.

Deste modo, ao apostarmos na mudança de estratégias de ação e nos modos de fazer educação em sala de aula, foi possível dar visibilidade a um grupo de professores que considerava difícil trabalhar com alunos indisciplinados. Ao nível das suas

¹⁵⁷ Esses registros foram, inicialmente, produzidos por mim e, ao final do primeiro semestre, foram sendo produzidos pela Orientadora Pedagógica da escola e alunos de Iniciação Científica. A partir de então, propusemos, também que, de forma *rodiziada*, os professores fizessem relatos reflexivos das reuniões semanais, que eram retomados no início da seguinte, como ponto de partida, para que pudéssemos avançar na coconstrução do projeto pedagógico da escola.

¹⁵⁸ A partir do apoio da Fapesp, em outubro de 2004, 25 professores recebiam uma bolsa de estudos para participar do Projeto, o que exigia uma dedicação semanal de 20 horas de atividades que nem todos dispunham. Apesar de nem todos os docentes serem bolsistas, todo o corpo docente da escola participava do projeto "Escola Singular: ações plurais".

¹⁵⁹ Entrevista recorrente é um procedimento metodológico em que, após categorizados os dados produzidos na pesquisa, eles são apresentados aos sujeitos que opinam sobre sua organização e categorização.

concepções, os docentes passaram a olhar para o “comportamento indisciplinado” como algo que poderia ser alterado. Para tal, o trabalho pedagógico foi coletivizado, partilhando-se a responsabilidade por todos os membros do grupo. A mudança de perspectiva permitia compreender que todos os alunos são, agora, nossos alunos e todos temos que atuar em parceria se queremos mesmo transformar a situação. Problemas de indisciplina e agressividade continuavam a acontecer, sem dúvida, mas coletivamente passamos a olhar para eles de outro modo e, principalmente, a enfrentá-los com propostas de superação. Não há a ilusão de que alunos se tenham tornado “bonzinhos” (e nem é isto que se pretendia), mas, sim, que tínhamos modos outros de abordar e de lidar com as relações interpessoais em sala de aula.

Salientamos alguns dos procedimentos que foram priorizados como estratégias de gestão dos problemas e dos dilemas emergentes: clara definição e enfrentamento desses mesmos problemas e dilemas cotidianos; proposta de novas/diferentes formas de organização da rotina escolar (aulas, professores, estratégias, etc.); produção e sistematização coletiva de textos sobre a prática docente; relatos acerca de determinadas temáticas (por exemplo, sobre produção de textos com os alunos e sobre práticas interdisciplinares); discussão e institucionalização de assembléias de classe; audiência e discussão de filmes, leitura de textos literários (ou de canções) desencadeadores de reflexões sobre temáticas específicas e partilha vivenciada, pelos professores no seu conjunto, de algumas estratégias que poderiam ser realizadas individualmente com seus alunos. Assim, espaços de simples conversa foram sendo progressivamente reconhecidos como fundamentais para esse exercício de partilha de descobertas e procuras, angústias e alegrias, êxitos e fracassos pessoais e profissionais, individuais e coletivos.

É neste contexto, que começa a tornar-se clara a necessidade de investigar mais profunda e detalhadamente a experiência formativa, contando para isso com toda a informação que, atempada e oportunamente havia sido construída, preservada e utilizada no decurso reflexivo que sustentava a intervenção pedagógica e curricular.

Daí a mudança epistemológica de um registo formativo e interventivo para outro de natureza investigativa e, portanto, metapraxeológica, que se traduziu no estudo de pós-doutoramento anteriormente referido.

Do projeto – sistema de análise e discussão dos resultados

Neste percurso evolutivo, e passadas já as fases de relacionamento e legitimação interinstitucional, de conceptualização, modelização e calendarização do estudo, de desenvolvimento das suas fases entre Brasil e Portugal, foi desenvolvido um processo de análise dos dados imbricados nas falas e escritas dos professores com vista à sua compreensão em profundidade.

Tal exercício promoveu em mim, enquanto investigadora, um movimento que ia desde uma perplexidade inicial até à possibilidade de fazer inferências, procurando compreender a complexidade inerente à constituição da reflexividade coletiva daquele grupo. Esta admiração inicial foi provocada pelas descobertas que iam sendo feitas a partir de cada uma das muitas leituras realizadas quer através das transcrições das áudio-gravações das reuniões e das entrevistas aos docentes, quer dos relatórios por eles produzidos.

Assim, do ponto de vista metodológico, as perguntas que mais frequentemente se nos colocavam eram: Como desemaranhar os dados? Por onde iniciar? O que é relevante trazer à discussão? Como decidir acerca da análise de um *corpus* que tem mais de 6.000 páginas de transcrições, 13 entrevistas semi-estruturadas e 30 relatórios de professores, sendo que tudo lá expresso é tão importante? O que dizer de uma escola em processo de reflexividade coletiva e com um projeto de trabalho coordenado por mim, uma vez que eu, fazendo parte integrante desse coletivo, também me encontrava em franco desenvolvimento profissional? Tudo, inicialmente, parecia fundamental. Porém, os procedimentos de análise dos dados produzidos permitiram desvendar e revelar muitos aspetos deste processo. Olhar *tudo*, de muito perto, analisando cada um dos relatos, das falas e das escritas, buscando indícios de constituição do processo de reflexividade coletiva era o desejo primeiro, mas a realidade evidenciava não ser exequível. Optamos, pois, e após aquela primeira leitura global da informação, por selecionar um conjunto de indicadores desse processo, que ajudaram a circunscrever e a delimitar o âmbito das interrogações, permitindo construir um sistema de categorias que, posteriormente, foi aplicado ao *corpus* produzido na fase empírica do estudo.

Neste processo, e depois de muitas leituras, algumas das dimensões do processo reflexivo foram emergindo e ficando mais claras. Sendo o projeto compreendido pelos participantes como uma realidade vivida, refletida e de corpo inteiro, para analisá-lo foi fundamental identificar os elementos essenciais que se revelaram transformadores. As categorias não são a realidade, mas permitem desocultar dimensões dessa realidade e, desse modo, ajudar a compreendê-la. Como metaforicamente se pode ilustrar, um sistema de categorias é como uma concha furada de retirar azeitonas de um pote¹⁶⁰ que vai retirando da própria realidade o que é importante para o objetivo em causa, com cuidado para não alterar os demais elementos, que apesar de importantes, não são essenciais para o objeto em estudo. Para captar os elementos transformadores, foi importante considerar as dinâmicas das reuniões quer as que resultaram da ação intencional, quer as que emergiram nos próprios contextos circunstanciais; as temáticas e as estratégias desenvolvidas,

160 Sá-Chaves, orientação do estágio pós-doutoral, Universidade de Aveiro, 2007.

distinguindo também aquelas que foram planejadas das que, simplesmente, aconteciam induzidas pelo decurso da ação, admitindo que nesse processo se podem encontrar os indícios do acontecer na reflexividade docente coletiva; os dilemas apontados pelo grupo de professores no início de cada semestre letivo; as lideranças das reuniões (da universidade, da escola ou de ambas), uma vez que as estratégias e as temáticas derivam da qualidade dessas mesmas lideranças e, finalmente, os recursos humanos e os recursos materiais que deram suporte à discussão de determinadas temáticas, considerando que podem constituir um fator decisivo na promoção da reflexividade ao nível sobretudo da motivação, do compromisso, da colaboração e da vivência solidária.

Neste caminho, os procedimentos metodológicos de promoção da reflexividade foram fundamentais para compreender a passagem de um “eu solitário” a um “eu solidário”, tal como referem Sá-Chaves e Amaral (2000). Com efeito, foram sendo reconhecidas pelos participantes estratégias de formação, na e com a escola, percebidas como constitutivas e instituintes da reflexividade que, de uma diversidade de olhares sobre o acontecido, faziam emergir um sentido acordado, um agir integrador e uma convicção profunda e confirmada de que a mudança é possível.

Conforme os dados, tudo o que foi sendo discutido teve origem nos dilemas apresentados pelos professores em diferentes espaços e ocasiões de reflexão. Fomos procurando esta partilha de responsabilidades, sem recriminações, rotulagens e sobretudo, sem a preocupação de identificar os culpados pelos problemas ocorridos. Relevando o papel das lideranças, nada disso teria acontecido se não fossem alteradas as condições de trabalho existentes nesta escola e sem o apoio incontestado da equipe de gestão, que foi fundamental para facilitar a cultura de reflexão promovida.

Merece ainda destaque nesta análise, a constatação de que as dimensões pessoal e profissional são indissociáveis no desenvolvimento e na ação do professor. Foi um pressuposto deste estudo, que ensinamos a partir do que somos, e isto também é encontrado no que ensinamos. Como refere Nóvoa (2009, p. 38), esta visão exige que “os professores sejam pessoas inteiras”, mas sem romantismos ultrapassados.

Considerações finais – das lições construídas a partir do projeto formativo-investigativo

Havia, no início, o pressuposto segundo o qual a reflexividade permite o aprofundamento do conhecimento produzido quer na escola, quer na academia, ampliando, desafiando e consolidando as perspectivas e, desse modo, constituir um fator de desenvolvimento humano, pessoal e social. Com efeito, não é possível ampliar os saberes e os conhecimentos com um esforço individual apenas, é fundamental que se reconheça a mais-valia do outro como um parceiro importante

para esta ampliação, para uma efetiva mudança que se produz em contexto, fazendo e refletindo sobre o feito e sobre o a fazer. Acreditamos que a organização da escola tem que ter espaços para o coletivo existir, espaços de conversa, tempos de conversa. Se a Psicologia, de um modo geral, nos ensina a olhar para a dimensão individual do desenvolvimento humano não podemos pensar neste indivíduo fora de um coletivo. Ou seja, é importante considerar as dimensões sociológica e ecológica, que permitem considerar não apenas a relação com o outro, mas também, e como vimos anteriormente, as culturas presentes nos contextos de ação.

O grupo de professores acabaria, como esperado, propondo uma reorganização escolar que transformou a sua docência. Apostamos no coletivo e apostamos que o professor deveria refletir sobre si mesmo, olhando-se como se fosse um outro, questionando-se e percebendo que teoria e prática são indissociáveis: ilumina-se a prática com a teoria e se constrói a teoria a partir da reflexão sobre a prática.

A partir dos dados produzidos, tornou-se então, possível construir um olhar mais consciente sobre o processo de reflexividade docente que ocorreu no âmbito deste projeto. É um olhar contextualizado que compreende algumas relações e mantém questionamentos sobre outros tantos aspectos da prática de pesquisa dos professores. Trata-se de um olhar que convida outros olhares, outras possibilidades de compreender o processo de reflexividade, que pode ser potenciado por estratégias adequadas e ajustadas. Essa é a mais “importante lição” desta pesquisa. Podemos dizer, ao finalizá-la, que outras lições também foram aprendidas, dentre as quais salientamos as seguintes.

– **Quanto às motivações para a prática reflexiva:** o professor que reflete sobre sua prática na escola apresenta duas motivações principais: a necessidade de fundamentação teórica de suas ações cotidianas que o ajudem na procura de respostas para situações/dilemas encontrados diariamente em seu trabalho nas relações de ensino e de aprendizagem, disciplina, motivação própria e dos estudantes e a necessidade de compartilhamento do trabalho realizado, deixando uma ‘herança’ profissional a professores em formação, trocando histórias de sucesso e dilemas com outros professores, bem como anunciar ou denunciar condições de trabalho nas escolas.

– **Quanto à natureza do conhecimento profissional dos professores:** o professor percebe transformações em sua prática e distingue as múltiplas dimensões do seu pensar/agir profissional: do conhecimento do conteúdo disciplinar, traduzido, em cada disciplina, nas transformações no direcionamento das atividades, no seu planejamento específico, no aprofundamento do conhecimento de especialidade, nas tentativas de trabalho interdisciplinar e de inovação curricular; do conhecimento pedagógico, correspondendo às transformações na forma como o professor passa a conduzir as atividades, a propor a organização de trabalho para os estudantes,

a avaliar as aprendizagens e a planejar novas atividades; conhecimento das características de cada aluno, procurando a superação da visão que culpava o aluno pela não aprendizagem, tentando respeitar o ritmo individual de aprendizagem e, ainda, manter a crença de que todo aluno é capaz de aprender, desde que garantidas as condições de trabalho diferenciado para que se atinjam todos os alunos; conhecimento dos contextos escolares, pressupondo um melhor entendimento das necessidades da comunidade na qual a escola está inserida, maior flexibilidade das ações e do planejamento de acordo com o contexto sócio-cultural dos alunos e, também, esforços em promover a cultura e o crescimento pessoal da comunidade; conhecimento dos fins, dos valores e dos objetivos educacionais, significando maior consciência dos impactos da ação educativa, do planejamento pedagógico e do projeto político-pedagógico da escola; conhecimento de si mesmo, através da melhoria da sua autoestima, da segurança profissional, da conquista de autonomia face aos processos educativos e da consciência da responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem, conforme apontado, inicialmente, por Shulman (1985; 1986).

– **Quanto à importância da atitude de pesquisa na formação reflexiva:** os professores implicados no projeto mostraram, inicialmente, dificuldade em aceitar como válida a pesquisa que realizavam, apresentando em seus discursos uma visão positivista de produção de conhecimento. Com a possibilidade de trocar conhecimentos produzidos com seus pares, em espaços coletivos, passaram a considerar a importância da pesquisa que realizavam para a transformação de suas práticas e o reconhecimento de seus pares.

– **Quanto à socialização e validação do conhecimento emergente:** a participação em eventos científicos passou a ser considerada por esses professores como importante oportunidade de socialização, legitimação e aprendizado de novos conhecimentos, novas experiências e novos discursos sobre a docência.

– **Quanto aos processos de pluralização e problematização da atividade reflexiva:** a existência de espaços de trabalho coletivo na escola se mostrou fundamental para a criação de uma nova identidade da escola. Nesses espaços os professores puderam socializar seu conhecimento, problematizar ações, pensar o trabalho pedagógico globalmente e estabelecer parcerias importantes nas tomadas de decisão. Enfatizamos que a decisão de transformar a escola também tem que ser coletiva com a co-responsabilidade e autoimplicação de todos e de cada um. Entretanto, para que se possa implicar como coautor, é necessário que, cada participante, possa conhecer os enunciados possíveis da transformação desejada, para poder elaborar localmente as soluções coletivamente consideradas mais adequadas.

– **Quanto à valia acrescida das parcerias e da colaboração interinstitucional:** a parceria entre universidade e escola foi um fator essencial neste projeto. Tanto uma

como outra passaram a rever concepções de ciência e de produção de conhecimento e a reconhecerem-se mutuamente na especificidade dos seus contributos. Nós, professores da universidade, uma vez inseridos na escola, assumimos um diálogo acadêmico promotor e legitimador desta parceria. Consideramos que o conhecimento produzido na escola pode ter validade e rigor científicos, especialmente porque são legítimos, validados e testados na própria experiência e úteis à prática pedagógica. Por sua vez, os professores da escola passaram a olhar a academia mais de perto, rompendo com preconceitos acerca do conhecimento nela produzido. Estes professores passaram a expor seus conhecimentos em eventos acadêmicos com mais segurança e propriedade e a procurar nestes algumas respostas, sem, no entanto, deixar de provocar mais questionamentos e novas respostas. Pela sua importância, esse diálogo, profundamente enriquecedor, deve ser levado a outros contextos de universidade e de escola através, sobretudo, de uma maior responsabilidade da universidade pública com as escolas públicas no que se refere aos apoios em recursos humanos e físico-financeiros. A parceria entre as instituições revela-se, assim, fundamental na transformação de práticas educacionais que contribuam para a emancipação e para a promoção da ascensão social da comunidade, maior merecedora das inovações científicas e tecnológicas produzidas na academia e nas escolas.

– **Quanto ao papel das lideranças na qualidade da gestão reflexiva das instituições:** neste projeto, a equipe de gestão da escola foi primordial para que atingissem os objetivos enunciados, apoiando de forma incontestada todas as propostas feitas pelos grupos e autorizando a criação de espaços de conversa, de reuniões coletivas mais ou menos formais, de modo a contribuir efetivamente para que todo o projeto pudesse ser desenvolvido a contento.

– **Quanto à relação recursiva singular/plural:** o processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e coletivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, de modo não linear. Ou seja, não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação e o contributo de cada sujeito, na sua singularidade individual, ao mesmo tempo que esta apenas se constitui e reelabora a partir das várias e diferenciadas vozes que se organizam coletivamente.

– **Quanto ao valor epistemológico dos afetos:** na interação coletiva, a natureza da relação afetiva é um fator de coesão muito grande que, em diálogo, proporciona segurança e fortalece as relações profissionais e pessoais. Quando o aluno também participa das decisões de transformação da escola, seja em assembleias ou outros espaços, permite a produção de um vínculo de confiança e de amizade entre os participantes, o que pode provocar o alargamento dos territórios de participação no interior da escola. Este alargamento também permite a integração dos tempos

escolares que o sistema educacional recorta (horas-aula, por exemplo) e isto faz com que a noção de tempo não seja mais cronológica, mas sim, psicológica, intensa, densa, de vida.

– **Quanto aos contributos específicos da Psicologia na ativação dos processos de reflexão:** a importância de disponibilização do conhecimento da Psicologia, visando o planejamento de suas ações na direção da promoção da autonomia docente de forma cada vez mais bem fundamentada e intencional foi, neste projeto, uma evidência que importa ressaltar.

– **Quanto à importância da formação continuada na promoção da reflexividade docente:** a formação continuada na escola é fundamental. O estabelecimento de uma colegialidade que permita discutir e reconstruir conhecimento e aprender a partir das vivências do dia a dia, torna-se essencial, uma vez que nenhum curso poderia antecipar e prever todas as nuances e dilemas que ocorrem, de forma inesperada e imprevista, no cotidiano. É a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente, ocorrendo de forma sistemática e freqüente e com parceiros-cúmplices que têm como principal objetivo construir ações de formação que valorizem os professores, os saberes e as práticas docentes. Neste projeto, as reuniões eram intencional e rigorosamente planejadas de modo a discutir a prática de sala de aula, os dilemas, os conflitos, com o cuidado de irmos aprendendo, em grupo, que as decisões coletivas surtiam não só o efeito desejado por todos nós, mas que principalmente traziam segurança, evitando que se buscasse o “professor que não gerencia a sua classe adequadamente” ou as responsabilidades individuais por problemas em sala de aula. Isto, sem dúvida, fez com o que o grupo se fortalecesse, pois era possível falar de êxitos e fracassos com tranquilidade, sabendo que o grupo não estava esperando por respostas “certas” mas, principalmente planejadas, intencionais e construídas à medida.

Em síntese, podemos afirmar que, em parceria com os professores e profissionais da escola, tivemos a possibilidade de constituir e construir um conjunto de saberes e conhecimentos pedagógicos e educacionais para promover a qualidade de ensino que atendesse a novas demandas dos alunos do ensino fundamental. Assim, acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal docentes, partindo da promoção de um processo compartilhado de reflexão sobre suas práticas e ações cotidianas.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Blank, G. (2003). Para ler a Psicologia Pedagógica de Vygotsky (Prefácio). In L. Vygotsky, *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. (1994). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M. (1995). *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Shulman, L. (1985). Knowledge representation, cognitive structure and school learning: a historical perspective. In L. West, & L. Pines (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change*. Orlando: Academic Press.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L., Luria, A. & Leontiev, A. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Saberes e conhecimentos docentes

Indícios de desenvolvimento pessoal e profissional em narrativas pedagógicas

Introdução

Este texto tem como finalidade apresentar algumas das dimensões de uma pesquisa realizada no quadro de um estágio pós-doutoral¹⁶¹, que procurou aprofundar a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional de professores envolvidos num projeto temático¹⁶² financiado por uma agência de fomento à pesquisa de abrangência estadual e anteriormente desenvolvido no Brasil. Este projeto se propôs desenvolver um processo de formação, em colaboração interinstitucional nacional e internacional e fundamentado em uma epistemologia de reflexão sobre as práticas nos próprios contextos de produção de conhecimento na e da escola. Nesse sentido, as opções teórico-metodológicas inserem-se numa perspectiva qualitativa e interpretativa que, mediante uma abordagem indiciária (Ginzburg, 1989), possibilitou recolher evidência acerca dos saberes e dos conhecimentos profissionais dos professores participantes no projeto. Estas evidências são explicitadas através das suas *narrativas pedagógicas* (Prado, Ferreira & Fernandes, 2011) redigidas ao longo do período de duração do projeto.

¹⁶¹ Projeto de investigação de pós-doutoramento intitulado “Conhecimento Profissional e Narrativas: indícios e percursos de desenvolvimento profissional”, na área de Formação de Professores, realizado no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, sob supervisão da Professora Doutora Idália Sá-Chaves (2007-2008).

¹⁶² Projeto de formação “Escola Singular: ações plurais”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp – processo n.º 03/13809-0), realizado entre os anos de 2003 e 2008, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”.

Contextualização do estudo – O projeto de formação “*Escola Singular: ações plurais*”

O projeto colectivo, “*Escola Singular: ações plurais*”, foi desenvolvido numa Escola Municipal de Ensino Fundamental¹⁶³, situada no município de Campinas (SP), nos anos de 2003 a 2008, em parceria com dois professores da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)¹⁶⁴, tendo como objetivo dinamizar a formação dos professores e de outros profissionais daquela escola nos próprios contextos de trabalho, numa relação formativa de grande proximidade e numa abordagem pedagógica de estimulação e ativação da reflexividade, pessoal e coletiva, da própria instituição.

Este projeto, pelas dinâmicas que estabeleceu, pelas emergências que, em termos de produção de conhecimento, permitiu, pelo carácter inovador das perspectivas de formação que concretizou e pelos resultados que, manifestamente, se lhe reconhecem, constituiu um contexto privilegiado de reflexão, de investigação e de produção de dados.

A escola Padre Francisco Silva localizava-se no Jardim Londres, na divisa com a Vila Castelo Branco e com o Jardim Garcia, em Campinas – SP – Brasil, numa comunidade com muitos estabelecimentos comerciais, instituições educacionais (da educação infantil ao ensino universitário), centros esportivos, igrejas e centro de saúde. Atendia aproximadamente a 540 alunos do primeiro ao nono ano, no período em estudo.

O projeto de formação foi desenvolvido nesta escola entre 2003 e 2008, constituindo um espaço privilegiado para refletir sobre a formação, sobre os conhecimentos e saberes produzidos e sobre os seus efeitos nos processos de desenvolvimento pessoal e institucional e, ainda, sobre a importância das narrativas na compreensão e explicitação do conhecimento produzido no contexto da *praxis* docente. Numa lógica de “learning by doing” (Schön, 1983; 1987), neste projeto¹⁶⁵ os professores e demais profissionais da escola discutiam e refletiam, de forma sistemática, sobre os seus dilemas, conceitualizando, organizando e gerindo o plano de formação, em processo de reelaboração contínua, a partir das múltiplas

¹⁶³ Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”.

¹⁶⁴ Na qualidade de professores da UNICAMP, e em colaboração com a Professora Ana Maria Falcão de Aragão, liderámos e coordenámos o projeto.

¹⁶⁵ Participaram deste projeto 25 profissionais: três profissionais da equipe de gestão escolar (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica), 7 docentes da primeira à quarta séries, 5 docentes do sexto ao nono ano, 2 docentes de educação especial e 8 pesquisadores da universidade (2 docentes, uma doutoranda; 3 mestrandos e 2 graduandos de Pedagogia).

estratégias de reflexão individual e de grupo, que iam sendo implementadas e avaliadas quanto aos resultados esperados. De toda esta experiência formativa, os professores foram escrevendo relatos dos encontros vividos, reflexões pessoais acerca dos sentidos atribuídos à vivência formativa, bem como relatórios de pesquisa e outros textos menos formais, documentos que, no seu conjunto, permitiam compartilhar ideias e pesquisas a respeito da estrutura, organização e implementação do currículo, das ações docentes cotidianas, das estratégias de ação e dos conteúdos escolares a serem trabalhados na perspectiva de consolidação de um projeto político-pedagógico da escola, que visava aprimorar os processos curriculares, sobretudo, na relação ensino-aprendizagem. Ou seja, agiam como *fatores multiplicadores* dos pontos de vista (Sá-Chaves, 2002) e como mediadores na passagem de um pensamento individual e singular a outras formas coletivas e plurais que, pela sua própria natureza, enriqueciam e estimulavam o *ethos* escolar. Pelo seu impacto, pelo reconhecimento empírico quer pelos participantes, quer pelas comunidades envolvidas¹⁶⁶ e, ainda, pela riqueza do *corpus* documental que dele resultou, tornou-se clara a importância de desenvolvermos um trabalho de investigação que, no quadro de um programa pós-doutoral, pudesse vir a aprofundar, cientificamente, a compreensão dos processos de formação e de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional desenvolvidos neste contexto.

Considerando estes antecedentes em termos de experiência de formação, bem como a riqueza e o potencial dos dados inexplorados e, num processo de relacionamento científico interinstitucional com a Universidade de Aveiro – Portugal foi, então, proposto e aceite o projeto referido em título¹⁶⁷ e ao qual este texto se refere.

Fundamentação, pressupostos e objetivos do estudo – da formação à investigação

Este projeto de investigação teve como pressuposto a ideia, segundo a qual, as narrativas produzidas pelos professores evidenciam diferentes dimensões, tipos e níveis de conhecimento pessoal e profissional, produzidos, um e outro, como resultado dos respetivos percursos reflexivos e cujo tema nuclear se centra no processo pedagógico que interliga as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento

¹⁶⁶ Referimo-nos à comunidade social envolvente, à comunidade escolar propriamente dita e, também, à comunidade académica envolvida na coordenação e gestão do projeto.

¹⁶⁷ Tratou-se de um projeto de modelização dupla no qual os dois investigadores principais, na qualidade de coordenadores do projeto formativo vivenciado por ambos, exploraram o mesmo contexto investigativo, alguns elementos do *corpus* documental, abordando porém dimensões específicas, mas complementares, dos processos de reflexividade desenvolvidos.

dos professores, autores dos textos¹⁶⁸. Neste estudo, e conforme propõe Sá-Chaves (2005), procurámos aprofundar o conhecimento acerca das narrativas dos professores numa abordagem reflexiva, crítica e ecológica, ou seja, compreender as dinâmicas que se assumem como processos mediadores e potencializadores da produção de uma escola pública, democrática e de qualidade, quer no que se refere à aprendizagem, formação e desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos que integram e legitimam a própria escola (percebida como instituição que aprende), quer na transformação positiva dos contextos e das comunidades em que ela está inserida. No cotidiano do trabalho pedagógico e em diferentes instâncias, ouvir, ler e narrar histórias, relatos de vivências e experiências escolares, como estudantes e como profissionais da educação, possibilita inferir lições, que são tomadas como referência para o próprio trabalho, bem como construir práticas curriculares e pedagógicas que permitam o reconhecimento mútuo dos diferentes aprendizados e entre professor e estudantes, enquanto coconstrutores e produtores de conhecimento público e de saberes pessoais. Daí, a importância atribuída às narrativas e a importância de, a elas retornar, para que possam revelar-se e desocultar os seus sentidos, desvelando em simultâneo os processos de pensamento e as concepções dos seus autores acerca do conhecimento profissional nas suas múltiplas transformações, do autoconhecimento e da sua evolução no decorrer do tempo. Por isso, com este estudo em particular, procurámos também ampliar a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais envolvidos no programa formativo acima referenciado, fazendo-o a partir da explicitação dos seus saberes e conhecimentos evidenciados no registro escrito.

Para tal, tomaremos como referência o pensamento de Walter Benjamin (1987a, 1987b)¹⁶⁹, sobretudo no que se refere à sua leitura do conceito de narrativa, no qual descortinou a possibilidade de, através deste gênero discursivo, experimentar e experienciar novas compreensões na constitutividade de nossa humanidade, enquanto espécie, conforme também foi salientado por Bakhtin & Voloshinov (1992). Tal como salienta Bruner (1998), podemos afirmar que “somos humanos” porque temos a vontade de nos contar a outros humanos e de saber que as nossas histórias contadas serão, por sua vez, contadas a outros humanos, numa corrente de histórias que não se interrompe e perpetua a história dos homens e dos que nela, e dela, fazem parte. Para Benjamin (1987b), o ato de narrar, faz com que histórias sejam preservadas do esquecimento e que possam ser de alguma maneira, re-contadas e re-vividas, de modo a que esses sentidos se misturem e se mesquem, dando corpo

¹⁶⁸ Outros estudos já abordaram aspetos referentes a esta temática, tais como Vicentini (2006), Pierini (2007), Chaluh (2008), Lopretti (2007) e Fernandes (2009).

¹⁶⁹ Prestando particular atenção ao texto “O Narrador: considerações sobre a obra de NikolaiLeskov”.

a um sentido comum e coletivo. Desse ponto de vista, todos somos *contadores* de histórias, porque as produzimos, entretecendo-as com outras histórias, com outros sentidos, construindo aquilo que Bakhtin (2010) refere como *memória de futuro*, ou seja, o cálculo de algumas possibilidades de futuro a partir do que contamos do passado e que produzem efeitos de sentido no presente, no ato de narrar, em constante devir. Ou seja, o elogio da linguagem e da imaginação criadora.

É neste enquadramento que se explica e se compreendem as linhas reflexivas nas quais os processos pessoais de implicação, envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional se manifestam, num processo que é, concomitantemente, instituinte e constituinte da própria identidade. Importa, no entanto, salvaguardar que, para pensar as interlocuções nas quais as *narrativas pedagógicas* estão inscritas, é necessário desvendar as instâncias sócio-discursivas em que as mesmas ocorrem, ou seja, compreender o que Bakhtin e Voloshinov (1992) aponta como o *carácter dialógico* da linguagem. Compreender a dimensão dialógica é muito mais que entender a linguagem em seu processo imediato de interação entre dois sujeitos via narrativa escrita. Isto, porque cada palavra traz em si as marcas das enunciações anteriores, as marcas de sua história enunciativa concreta, pois ao ser enunciada, a palavra traz em si sua significação histórica e culturalmente constituída. Também os estudos apresentados por Andrade (2003) e por Freitas e Fiorentini (2008) indicam a importância de se levar em conta os saberes e conhecimentos docentes dos profissionais da escola na problematização das perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus profissionais. Andrade (2003), problematizando a relação formador da universidade e professores em formação, aponta a necessidade de que “o dizer do professor” seja levado em conta nos processos formativos, para com isso constituir a possibilidade de instalação do sentido de autoria acerca das reflexões sobre os saberes e conhecimentos docentes, já que os próprios professores são autores de suas práticas nos diferentes contextos de trabalho pedagógico. Por sua vez, Freitas & Fiorentini (2008), em um trabalho que discute o papel da escrita em processos formativos, indicam que:

A inserção da escrita discursiva em diferentes momentos da formação e o lembrar e narrar por escrito (ou oralmente) histórias da trajetória formativa experienciada pelos protagonistas da pesquisa contribuíram para que se desenvolvessem profissionalmente, tornando-se agenciadores de suas reflexões e autores de suas imagens e conceitos (p. 148).

Parece, pois, possível aceder, de algum modo, aos saberes pessoais e conhecimentos emergentes da ação educativa e aos conhecimentos teóricos de referência, bem como a algumas das relações entre uns e outros. Assim, e tal como refere Sá-Chaves (1997, 2002, 2005), se poderá compreender melhor como a reflexão

sobre o próprio trabalho, apoiada nas produções escritas dos profissionais, nomeadamente, através da elaboração dos *portfolios* reflexivos, pode favorecer o seu desenvolvimento quer na sua dimensão pessoal, quer profissional nos contextos onde ocorrem.

Na perspetiva dialógica, é possível considerar a *narrativa pedagógica* como meio para compreender as múltiplas dimensões do conhecimento profissional dos seus autores, ainda que através de marcas indiciárias e não em palavras explícitas. O estudo das *narrativas pedagógicas* pode, então, contribuir para o aprofundamento das teorias sobre a epistemologia da prática, acrescentando outro olhar à problematização dos conhecimentos produzidos pelos professores e demais profissionais da escola no contexto do trabalho pedagógico, conforme exposto por Prado, Ferreira e Fernandes (2011). Poderá, ainda, revelar – ou referendar – a necessidade de revisão dos programas curriculares de formação inicial de professores no que se refere, pelo menos, à urgência em reconhecer como válidos, úteis e relevantes os saberes construídos a partir da reflexão sobre a própria experiência.

Opções metodológicas – um estudo de caso

O estudo foi construído e desenvolvido numa racionalidade de natureza qualitativa e hermenêutica e através de uma abordagem indiciária, por pretender, conforme já referido, interpretar as narrativas produzidas por professores no contexto de formação, também anteriormente descrito, com vista à compreensão das suas concepções acerca dos seus próprios processos de desenvolvimento. De acordo com Ginzburg (1989), o paradigma indiciário de análise, fundamentado na ideia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real, reconhece sinais, pistas e indícios como percepções da realidade, trazendo aspetos subjacentes às situações de maior visibilidade, e que estão ligadas às experiências concretas e às suas características peculiares. Como nos mostra Ginzburg (1989), a ideia principal, contida nesta proposta metodológica é a de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (p. 177).

Nesta mesma linha, também Esteban (2005) explicita o conceito de *pistas* ao dizer que, estas, são fragmentos selecionados através de um processo interpretativo, possíveis de serem transformados, por esse mesmo processo, em objeto de conhecimento, dentro de situações socialmente construídas e culturalmente demarcadas, enfatizando que “as pistas são percepções parciais e que trazem em si marcas da totalidade à qual pertencem, dentro de um processo permanente

de reconstrução do qual também participam as lacunas, as discontinuidades, as rupturas, as incoerências” (p. 6).

Pela especificidade do objeto de estudo e pela sua delimitação num contexto e num quadro conceitual e organizacional muito mais amplos, o estudo inscreve-se na tipologia dos *estudos de caso* (Esteban, 2010).

Os professores que o integram são três das profissionais¹⁷⁰ do grupo de sujeitos envolvidos no programa de formação e o *corpus* documental de suporte à pesquisa são os textos escritos por elas próprias, entre 2005 e 2007, particularmente, os seus relatórios de pesquisa. Estas profissionais têm entre 10 e 15 anos de experiência no Magistério, sendo duas formadas em Pedagogia (Prof.^ª Clarice e OP Adriana.), e uma em Geografia (Prof.^ª Doralice), todas com mais de três anos lecionando nesta mesma escola.

As narrativas foram analisadas numa perspetiva indiciária e discursiva (Prado, 1999), tendo para esse fim sido construído um sistema de categorias com base nas dimensões do Conhecimento Profissional dos Professores propostas por Shulman (1987a; 1987b)¹⁷¹ e por Elbaz (1988)¹⁷², reconceitualizado por Sá-Chaves (1997, 2002)¹⁷³, o que veio a permitir compreender, através dos indícios encontrados, alguns sinais indicadores da sua evolução e dos fatores que, mais visivelmente, a influenciaram.

Conforme já referido, a interpretação e análise dos dados foi realizada conforme a perspetiva do paradigma indiciário, destacando-se a procura de elementos que permitissem compreender os modos de constituição dos significados e dos sentidos atribuídos pelas professoras, e demais profissionais da escola, no que se refere ao próprio trabalho e ao trabalho de decifração e (des)construção das *marcas* e dos sentidos das interações humanas ocorridas ao longo do processo formativo, que marcaram os processos de reflexividade individual e coletiva. São estas marcas que constituem as macro-categorias de análise dos discursos das professoras, enquanto indicadores de sentido na relação entre as práticas sobre as quais refletem e as dimensões do conhecimento profissional que nelas se reconhecem.

A validação do sistema de análise, bem como os resultados da sua aplicação, foi garantida através da sua apresentação às três professoras, que não apenas confirmaram os excertos extraídos de suas narrativas, como também, elas próprias,

¹⁷⁰ Sendo uma professora das séries iniciais do ensino básico – Prof.^ª Clarice, uma professora das séries finais do ensino básico – Prof.^ª Doralice e uma orientadora pedagógica da escola – OP. Adriana. Todos os participantes do projeto autorizaram o uso de seus próprios nomes, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹⁷¹ Referimo-nos ao *conhecimento do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais, conhecimentos dos aprendentes e das suas características, conhecimento pedagógico do conteúdo, e conhecimento dos contextos.*

¹⁷² Destacamos a dimensão *conhecimento sobre si próprio.*

¹⁷³ Relevamos as dimensões da *ética, dos valores do bem e do “não saber”.*

acrescentaram outros, que, no seu entender, contribuíam para aprofundar a compreensão das dimensões do conhecimento profissional em análise.

Apresentação e discussão dos resultados – uma leitura cruzada e multidimensional

Com o objetivo de sistematizar a informação, retomaremos neste ponto, como eixos de análise, as marcas referidas anteriormente, procurando tornar evidentes, através dos excertos das narrativas, da interpretação que suscitam e do seu cruzamento, alguns dos significados que foram reorientando e reelaborando os saberes pessoais destas profissionais, bem como dos factores aos quais atribuem um *sentido transformador*.

Quanto à importância da *dimensão afetiva* na estruturação do projeto formativo e do conhecimento individual dos sujeitos participantes

Num primeiro momento, e numa leitura de viés analítico, o cruzamento das narrativas escritas pelas professoras Clarice, Doralice e Adriana, em 2005 e 2007, permitiu identificar uma regularidade quanto ao *reconhecimento da importância que atribuem à dimensão afetiva*, quer no âmbito das relações entre os docentes, quer das relações destes com os alunos.

Conforme referido por uma das professoras, essa dimensão afetiva pode ser evidenciada e referenciada à dimensão *conhecimento dos aprendentes*:

“Por isso é importante que tenhamos consciência que *a auto-estima dos nossos alunos representa a satisfação, o sentimento de valor que eles possuem deles mesmos*,¹⁷⁴ quando do confronto com seu autoconceito, e seria a resposta no plano afetivo daquilo que teve origem no plano cognitivo” (Clarice, 2007).

Tal como também destaca Adriana, esta dimensão afetiva, é igualmente importante na constituição e na qualidade das relações entre os docentes. Conforme refere:

“Entendemos que vem sendo intensificada a discussão sobre a natureza do conhecimento que priorizamos, dos *conteúdos que desenvolvemos* com nossos

¹⁷⁴ Em todos os excertos transcritos no estudo, o sublinhado é de nossa responsabilidade, procurando com isso, assinalar no texto narrativo os segmentos que justificam a nossa interpretação do mesmo no quadro do sistema de análise já referido.

alunos, e chegamos a uma conclusão: outros sons, outros espaços, outros ritmos, outros valores *e sentimentos têm que ser ensinados*, pois é isso que nos tem apontado a vivência do trabalho com os muitos projetos que a escola desenvolve com as crianças e adolescentes. Ensaíamos então, a construção *de um novo conceito de aula*, a partir da constatação da responsabilidade da escola na *humanização das relações*” (Adriana, 2005).

Assim, as narrativas destas duas profissionais indiciam que, para elas, no processo educativo a dimensão afetiva é tão relevante quanto a dimensão cognitiva. Isto pode significar que, nas práticas pedagógicas, as dimensões relativas ao *conhecimento do currículo*, aos *fins, objetivos e valores educacionais* e, mesmo, ao *conhecimento dos aprendentes* (Shulman, 1987a) devem ser estruturadas através de um relacionamento afetivo positivo e humanizado e, como tal, por novas *relações éticas* que sustentem os *valores de bem*, aos quais se refere Sá-Chaves (1997).

Em suas narrativas é também perceptível a referência e a importância que, nas suas reflexões, atribuem ao papel do *Outro*, sejam eles os estudantes, no caso de Clarice, sejam os professores referidos por Adriana. Podemos, então, depreender que estes “*outros*”, que as narradoras reconhecem como elementos constitutivos dos seus saberes, e que emergem fortemente em seus dizeres, nos permitem compreender, com Bakhtin (2010, p. 11), como cada eu é constituído pelos seus outros, visto que “ser significa ser para o outro e, através dele, para si mesmo”.

Em termos de desenvolvimento, não é, pois, sem razão, que em 2008, após as inúmeras discussões havidas ao longo dos anos de duração do projeto, no coletivo de professores e profissionais da escola, um tema privilegiado no projeto político-pedagógico da escola tenha sido o papel da arte como promotora do *desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo* dos estudantes. Arte, entendida aqui, e agora, como a possibilidade de que, tanto as dimensões do conhecimento curricular mais socialmente valorizadas ligadas às disciplinas ditas fundamentais, quanto as dimensões subjetivas relativas às características individuais de cada participante no trabalho escolar, bem como as condições sociais dos contextos e das comunidades de pertença, pudessem ser consideradas no cotidiano escolar, numa perspectiva pedagógica integradora e numa visão integral do desenvolvimento humano mais complexa e mais inovadora. Fatores e perspectivas que, no seu conjunto, ajudaram na construção do que pode ser designado como traços identitários de uma “*escola singular*”, que aprende e que, nessa aprendizagem, ela própria se desenvolve a partir das novas compreensões que, no seu interior, se vão estabelecendo.

Quanto à vinculação do conhecimento produzido às situações práticas

No contexto das narrativas, principalmente de Clarice e Doralice, percebemos que *o conhecimento dos aprendentes e das suas características*, surge vinculado às propostas práticas que realizam em suas salas de aula, conforme sinalizado por Shulman (1987a, 1987b). É nessa relação que a compreensão *acerca dos estudantes e das suas características pessoais*, principalmente quando associada à mudança de atitude docente em relação às dimensões *conhecimento dos contextos* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*, é atualizada e aprofundada. Referindo-se a esta questão, Clarice reporta:

“Dentro dessa perspectiva, procuro recuperar a auto-estima do aluno e mostrar o quanto ele é capaz, *que cada um tem seu tempo*, mas que todos podem aprender. Para que isso ocorra é necessário que a *aprendizagem seja ligada à vida da criança* e que ela seja realmente significativa. Respeitando sempre os seus conceitos trazidos para a escola e *ajudá-lo a dar uma nova significação aos mesmos*” (2005).

Para Doralice, ao fazer uma proposta de trabalho aos seus alunos, e tendo já consciência da importância do *conhecimento pedagógico do conteúdo* para o sucesso do trabalho com a leitura de textos informativos, e pelo fato de já os conhecer, pede-lhes algo que sabe que eles têm condições de realizar e que, na sua perspectiva, permitirá um avanço no desenvolvimento da sua competência de leitura, que naturalmente, pretende desenvolver.

“Um leitor experiente faz uma leitura diagonal (panorâmica), observando aspectos dos textos que lhe dêem pistas sobre o que será tratado. Ou seja, ao folhear um texto ou livro já se inicia a leitura. *Pedi aos alunos que grifassem alguns sinais que eles reconhecem no texto* (negrito, tabelas, subtítulos, título, fotografias). Em seguida, solicitei que *procurassem descobrir* sobre o que o texto irá tratar, apenas observando os sinais que ele traz e listei na lousa as suas respostas” (Doralice, 2007).

Já em Adriana, pela transversalidade da sua convicção e pela importância que atribui à estratégia dialógica, convocando para o debate as perspectivas diferenciadas, se manifesta a vinculação do seu trabalho e das suas concepções pedagógicas à dimensão *conhecimento pedagógico geral*. Tal como assinala:

“Entendo o TDC [trabalho docente coletivo] como a realização de uma *formação em diálogo* e, desta forma, enxergo *a função de orientadora* como aquela que *deixa que a diferença se manifeste* e que o diálogo se estabeleça, partindo do princípio de que cada um é um educador” (Adriana, 2006).

O que podemos compreender nos indícios que encontramos, acerca do conhecimento profissional, nas narrativas escritas e, tal como reconceitualizado por Sá-Chaves (1997), é que as práticas pedagógicas, no âmbito do trabalho educativo

na escola, beneficiam e transformam-se muito positivamente em função das relações dialógicas estabelecidas entre os diferentes sujeitos atuantes no contexto escolar. Mas permitem compreender também, que são essas mesmas práticas, na sua novidade, que possibilitam uma nova compreensão dos saberes construídos quando da formação inicial e o entendimento quanto à importância de outros, novos e diferentes, saberes que valorizam a sua autonomia profissional e uma educação de qualidade. Na ambiência escolar, o encontro entre os diferentes sujeitos e o confronto entre as suas diferentes perspectivas, faz emergir a consciência do *não saber* em cada participante nesse encontro.

Conforme Sá-Chaves (1997) trata-se da

descoberta dessa nova dimensão de *não saber*, da impossibilidade de saber tudo, da constatação de um espaço de incompletude e, por que não, de ignorância, que, em vez de fragilizar esse mesmo profissional, o fortalece. A impossibilidade real de conhecer *a priori* os constrangimentos de cada situação constitui-se como um espaço em aberto no conhecimento do professor, que só se completará, definitivamente no momento exacto de sua intervenção quando, a partir dela processar a informação indispensável à tomada de decisão. (p. 114)

E, continua a autora (*ibidem*):

é este *não saber* que, na determinação que opera de forçar o que já se sabe a reconstruir-se de forma sempre nova e sempre única, o leva a transfigurar-se, sempre que passa de enunciação à acção. É este o poder da prática e dos contextos que a configuram e são estas as vantagens dos paradigmas de formação que abandonaram, sem medo a segurança das certezas e dos mitos para no seu lugar instalarem a força criadora das dúvidas, o efeito multiplicador das diferenças e o respeito inquestionável por elas. (p. 114)

Tanto as narrativas das professoras, quanto a narrativa da orientadora pedagógica, situadas e produzidas no mesmo contexto do cotidiano escolar, indicam que os “*não-saberes*”, quando socializados num contexto de uma escola reflexiva (Alarcão, 2003), possibilitam não só a emergência de novas relações entre os conhecimentos e saberes escolares, como potencializam esta tomada de consciência da responsabilidade e do comprometimento coletivo sustentado pelas práticas pedagógicas geradoras de novos conhecimentos acerca da relação ensino-aprendizagem com seus aprendentes.

Partindo destes indicadores, podemos então enfatizar a potencialidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas, tal como preconizado por Schön (1983; 1987) e sublinhado, entre outros, por Alarcão (2003), Sá-Chaves (2002), Nóvoa (1992) e por Canário (2006), como fator determinante no desenvolvimento profissional

docente, por se tratar de processos reflexivos alicerçados em teorias e fundamentos associados aos problemas reais do e no cotidiano escolar.

Quanto à importância da escrita na construção do conhecimento profissional

Outro dos aspectos muito marcante nas reflexões das professoras participantes no estudo acerca da importância das narrativas é o seu testemunho acerca do quanto escrevê-las gerou, em si mesmas, um processo de autorreflexão, que lhes possibilitou a experiência de novos olhares sobre velhas práticas. A abrir a sua narrativa, Doralice confidencia:

“Devo *confessar* que aceitei participar do grupo de estudo com muito medo e – por que não dizer? – vergonha, pois *teria que me expor* e, também, porque sabia que teríamos que produzir um relatório final. Escrever, para mim, constitui um grande desafio. Em minha formação nunca tive aulas a respeito e *nunca tinha ouvido, nem visto uma seqüência didática* para produção de texto. Com *muita vergonha* passei a *produzir meus relatórios* e a ler em nossos encontros” (Doralice, 2005).

O *conhecimento de si próprio* que a narradora expressa, constitui um indício de que a participação na formação proporcionada pelo projeto *Escola Singular: ações plurais* e o exercício de participar como pesquisadora da sua própria prática, decorrente dessa participação, propiciaram um desenvolvimento de habilidades e competências, também na escrita, por ela, até aí não imaginadas, e que muito colaboraram no desenvolvimento autônomo do seu trabalho pedagógico:

“*Eu acabei percebendo que ensinar a ler, interpretar, não é competência da disciplina de Português*, mas, sim, de todos os professores. Se não tenho competência devo correr atrás, me habilitar para tal” (Doralice, 2007).

Esta dimensão da escrita, revelada nas palavras de Doralice, permeou também as reflexões de Clarice e de Adriana. Quiçá, traduzindo o sentir de todos os envolvidos no projeto.

Com efeito, esta possibilidade de se debruçarem na procura dos significados de suas práticas nas dinâmicas escolares, possibilitou a instauração de um movimento reflexivo acerca do trabalho docente próprio e, conseqüentemente, do papel da escola e da sua organização disciplinar. Esse movimento de refletir sobre as práticas pedagógicas, de problematizar a dinâmica pedagógica escolar, de colocar em causa e ter em devida conta o contexto social e histórico, gerou a instauração de uma (re) conceitualização, com forte referência à prática cotidiana, e que, do ponto de vista epistemológico, dialoga fortemente com as dimensões do conhecimento profissional (Shulman, 1987a), com os saberes sobre os processos de ensino na sua relação com

a aprendizagem e, ainda, com a produção de conhecimento a partir dos contextos de ação.

Estas profissionais, ao se arriscarem a narrar suas próprias práticas educativo-pedagógicas, procurando não só refletir sobre as mesmas, mas também teorizá-las, a partir das contribuições de seus interlocutores próximos, colegas de trabalho, criam diante de si a possibilidade, tanto de compreender os próprios saberes produzidos e mobilizados pela prática, como também passar a ser produtoras dos mesmos, permitindo reconhecerem-se, também, como autoras e como produtoras de conhecimento. Numa clara alusão à dimensão *conhecimento de conteúdo*, ao narrarem, não apenas compreendem os conteúdos que narram, como também ressignificam os seus saberes anteriormente constituídos, num claro indicador da *arte de narrar* tal como proposto por Benjamin (1987b). Para além disso, a experiência de escrita e de construção da sua narrativa, propicia às narradoras a oportunidade de manifestar, sistematizar, formalizar, preservar e divulgar esses saberes pessoais, tornando-os partilháveis e intercambiáveis com seus parceiros de escola e, inclusive, com a comunidade sua envolvente.

Deste modo, as *narrativas pedagógicas* dos profissionais da educação, inscritas histórica e socialmente nos modos e nas culturas de produção de quem as produz, possibilitam compreendermos não só a dinâmica pessoal de construção de conhecimento, enquanto aprendizagem ao longo da vida, como também os inúmeros constrangimentos que o coletivo dos profissionais da educação vêm sofrendo ao longo de décadas. Constrangimentos esses, indiciados pelo sentimento manifesto de que o produzido e registrado pela escrita está ainda marcado quer pela “vergonha” de se expor, quer pela “incapacidade” de (se) dizer através da escrita.

Quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional em contexto coletivo

A finalizar, retomamos os processos de relacionamento e de desenvolvimento afetivo e cognitivo, principalmente, os relacionados com o *estabelecimento de vínculos* e com o *constante questionamento coletivo* acerca da repercussão das ações pedagógicas que aconteceram, no âmbito da escola, nas concepções de quem os vivenciou. Como diz Adriana, em relação ao *conhecimento de si própria*, ou Clarice, em relação ao *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*:

“Percebi que *é porque acredito na constituição dos sujeitos pela interação com o outro* que não posso falar em formação sem falar em processo de encontro e que o TDC [trabalho docente coletivo] é um espaço privilegiado para que isso ocorra” (Adriana, 2007).

“Hoje, *entendendo que o Homem é um ser único*, que sente e pensa simultaneamente, dentro de uma concepção monista, em que as dimensões afetivas e cognitivas são consideradas (indissociáveis), cada vez mais, *minhas práticas pedagógicas modificam-se* na busca de uma melhor atuação em sala de aula, *procurando enriquecer as atividades pedagógicas* realizadas com os alunos” (Clarice, 2007).

Os aspectos afetivos e cognitivos apontados pelas narradoras alertam para o compromisso pedagógico em propiciar novas oportunidades educativas aos seus educandos, bem como com uma ética profissional, na qual, os valores educacionais e os direitos humanos fundamentam e orientam essas práticas coletivas. Com isso, aprendemos que os saberes e conhecimentos produzidos por elas apontam para a importância de uma prática de registro em um contexto, no qual, a reflexividade, conforme Aragão e Sá-Chaves (2008), possibilitou a compreensão, por elas mesmas, do carácter provisório, evolutivo, contextualizado, afetivo, cultural e plural dos saberes docentes por si mesmas construídos.

Considerações finais – para fomentar o debate

Retornando às questões que guiaram o estudo, ou seja, ampliar a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais, a partir da explicitação dos seus saberes e conhecimentos evidenciados através do registro escrito, a leitura das *narrativas pedagógicas* das professoras permitiu evidenciar, quanto ao *conhecimento de si próprio*, a implicação destas na reflexão pessoal e profissional acerca das consequências das ações realizadas no âmbito do trabalho pedagógico no cotidiano da e na escola, ampliando os seus níveis de consciencialização como pessoas e como profissionais.

As três profissionais expuseram as vicissitudes de suas ações, bem como os limites das mesmas, gerando a possibilidade de se auto-observarem e de tomarem consciência do “quê” e “quanto” compreendem, a partir dos seus próprios recursos afetivos-cognitivos, do próprio trabalho e do alcance do mesmo em relação às aprendizagens dos estudantes sob sua responsabilidade. Ou mesmo, no caso da orientadora pedagógica, dos docentes sob sua coordenação. Narrando suas experiências, as professoras possibilitaram que suas *narrativas pedagógicas* pudessem se colocar em diálogo com outras narrativas e, assim, tornarem seus registros um importante meio de socializar seus conhecimentos e saberes.

Constata-se, então, que os diferentes saberes pessoais e profissionais de cada profissional, constitutivos da ação docente, são ressignificados, quando novos

entendimentos emergem das suas vivências cotidianas e práticas profissionais. Conforme Larrosa (2001), as experiências (dos professores e profissionais da escola) são potencializadoras de novas relações educativas junto aos estudantes.

Assim, os indícios de desenvolvimento pessoal e profissional evidenciados nas narrativas estão marcados pela qualidade das relações afetivas entre profissionais e estudantes. As transformações ocorridas nas práticas pedagógicas, nas quais a participação dos estudantes ganha destaque, geram novos sentimentos e razões para que o *conhecimento de conteúdo* e o *conhecimento pedagógico de conteúdo* se associem a novas práticas dialógicas entre os diversos profissionais da escola, fazendo com que todos assumam, como finalidade última da ação educativa, e como propósito de desenvolvimento humano, o *conhecimento dos fins, objetivos e valores*, que sustentam a dignidade do humano (Tardif, 2002).

As narrativas produzidas nos anos de 2005, 2006 e 2007, pelas professoras que integraram este estudo, não só testemunham o desenvolvimento pessoal e profissional vivenciado por elas, como também revelam indícios de que esse desenvolvimento aconteceu pela sua participação ativa neste coletivo, intencional e estratégico, no qual, o Outro enquanto categoria referente à alteridade (Bakhtin, 2010), desempenhou, com sua diferença, um papel decisivo e transformador.

Enquanto pesquisadores e formadores de profissionais da educação, as *narrativas pedagógicas* destas profissionais nos mostraram que, muita da força (trans)formadora que gera novas práticas nos contextos complexos do cotidiano escolar, é advinda da diversidade e multiplicidade de saberes, de perspectivas e de experiências, trocados no cruzamento e no encontro de processos reflexivos pessoais e coletivos construídos no seio dessa complexidade. O desenvolvimento profissional experienciado por estas profissionais no contexto do projeto *Escola Singular: ações plurais* gerou, não apenas, saberes indutores de novas práticas pedagógicas, como também, conhecimento relevante para a formação dos profissionais da educação, no que se refere ao entrosamento epistemológico da Teoria com a Prática. Nas suas narrativas se confirma que não há teoria sem a *praxis* que a inspira e legitima, como também, não há prática sem uma teoria que a sustente e a oriente.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Aragão, A. & Sá-Chaves, I. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. In *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas, SP, 9, n.º 2, 189-203, novembro. 2008. Retirado de <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1601/1449>
- Andrade, L. (2003). A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação e Sociedade*, 24, n.º 85, 1297-1315.
- Benjamin, W. (1987a). Sobre o conceito da História. In *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 222-232). (Obras escolhidas, Vol. I). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1987b). O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e a história da cultura*. (pp. 197-221). (Obras Escolhidas, Vol. I). São Paulo: Brasiliense.
- Bakhtin, M. & Volochinov, V. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (3.ª ed.). São Paulo: Ed. Hucitec.
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Bruner, J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Chaluh, L. (2008). Formação e Alteridade: pesquisa na e com a escola. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP.
- Esteban, M. (2005). *O diálogo como conteúdo e método na investigação da escola*. [online]. Retirado de http://www.educacaoonline.pro.br/o_dialogo_como_conteudo.asp
- Esteban, M. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In L. Villar (Dir.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores* (pp. 87-95). Alcoy. Marfil.
- Fernandes, C. (2009). *Dizeres de Professores da/na Formação Continuada: possibilidades de autoria*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP.
- Freitas, M. & Fiorentini, D. (2008). Desafios e potencialidades da escrita na formação docente de matemática. In *Revista Brasileira de Educação*, 13, n.º 37, 138-189.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

Larrosa, J. (2001). Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência. Textos – subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. *Leituras* – SME, julho.

Lopretti, T. (2007). *A Produção de Saberes no Cotidiano Escolar: imagens de limites e possibilidades na ação educativa*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Editora D. Quixote.

Pierini, A. (2007). *(Des)Constituição da Orientadora Pedagógica na Escola Pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP.

Prado, G. (1999). *Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna do Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP.

Prado, G., Ferreira, C. & Fernandes, C. (2011). Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita de profissionais da educação? *Revista Teias*. v.12, n.º 26: 143-153, set/dez.

Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica: que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 107-118). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa, Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2005). *Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso de portefólio reflexivo*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 12 de julho de 2005, como parte das atividades do Curso Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento. Promoção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – Unicamp – ocorrido no período de 11 a 15 de julho de 2005.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Shulman, L. (1987a). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-8.

Shulman, L. (1987b). Knowledge Growth in Teaching. In A. Nóvoa (Org), *Investigação Educacional* (pp. 88-98). Universidade Técnica de Lisboa, ISEF.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

Vicenti, A. (2006). *O Trabalho Coletivo Docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UNICAMP.

Da ação e da investigação

Condições bio-ecológicas de desenvolvimento em organizações aprendentes

Introdução

*“Ensina-me [a] fazer tantas perguntas;
Na volta das respostas que eu trazia (...)”*

(Inquietação, José Mário Branco)

Agindo e investigando, este foi o mote mobilizador do projeto desenvolvido e que aqui agora se apresenta¹⁷⁵. Tendo sido um projeto de investigação-ação, foi, sobretudo, um projeto de integração e partilha. Com a equipa da Fundação LIGA partilhei espaço, tempo, conhecimentos, desafios e riscos, alegrias e inquietações. A disponibilidade que sempre manifestaram, a atitude pessoal e profissional demonstrada foram condições para me ter sentido acolhida e estimulada. Também a Direção que me acolheu e integrou, fez-me sentir bem vinda. As conversas calorosas e os desafios lançados dissiparam receios e me estimularam. Fizeram-se amizades genuínas, alicerçadas na admiração e estima mútua, na descoberta de propósitos comuns e na partilha de entendimentos e sentidos. Cabe aqui um destaque especial à amiga e investigadora Ana Teresa B. Nascimento pela prestimosa colaboração, na disponibilização de saber, experiência, informação e, sobretudo, pela sua calorosa amizade. Muito do que se fez no âmbito deste projeto contou com a sua participação, fazendo com que a minha e a sua investigação¹⁷⁶ fossem sentidas como *nossas*, trabalhos individuais, cruzados pelos olhares epistémicos (Foucault, 2002) que

¹⁷⁵ O trabalho aqui apresentado foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia com uma bolsa de Pós-Doutoramento (Bolsa SFRH/BPD/28630/2006). O projeto desenvolveu-se de janeiro/2007 a outubro/2008 e teve a orientação científica da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

¹⁷⁶ Nascimento, A. (2009). *Liga Portuguesa dos Deficientes Motores: de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos, de Centro de Recursos a Fundação: estudo de caso de uma organização*. Doutoramento em Estudos da Criança – Educação Especial, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9528/1/tese.pdf>

mobilizavam. Esta colaboração permeia todo este texto e é simbolizada pela forma plural que, de agora em diante, será utilizada.

Este artigo procura dar conta de algumas das ações desenvolvidas no contexto (organizacional) de investigação (Fundação LIGA), onde procurámos evidenciar as condições bio-ecológicas de desenvolvimento em uma organização que dizemos aprendente. Os objetivos do projeto organizaram-se a partir de dois vetores. Por um lado, pretendia-se uma sistematização das principais assunções subjacentes à experiência de uma organização que, há mais de 50 anos, tem trabalhado em defesa e ao serviço da inclusão de pessoas com necessidades especiais (pessoas com deficiência ou doença crónica, idosos, crianças e jovens em risco) – Fundação LIGA/LPDM.CRS¹⁷⁷. A nossa hipótese de partida apontava para a ideia de que a prática organizacional se ia desenvolvendo sob o desígnio de uma “cultura de aprendizagem”, típica do que tem sido identificado como “organização aprendente” (Schein, 1997; Senge, 2004; Sun, 2003; Fernandes, 2007).

Por outro lado, e decorrente dessa conceptualização, pretendeu-se dar suporte conceptual e programático a uma linha de desenvolvimento da organização, nomeadamente no que diz respeito à formação e investigação. Procuraremos demonstrar que o interesse organizacional por esse percurso de desenvolvimento decorre da própria cultura organizacional, dando expressão científica ao saber incorporado nas atividades desenvolvidas no âmbito dos serviços prestados pela Fundação LIGA.

De facto, é importante referir que o projeto de investigação surgiu de uma necessidade sentida e expressa pelos líderes da organização: o desejo de verem a prática profissional conceptualizada, de tal modo que se fosse dando voz aos desígnios da instituição, reforçando e fundamentando opções, numa construção coletiva e fortemente alicerçada no esforço comum por uma prática de dignificação e autonomização da pessoa.

O trabalho desenvolvido teve a característica de uma investigação-ação e, como tal, fomos mantendo colaboradores, envolvidos e atentos à prática quotidiana da organização, procurando manter presente a consciência da possível influência do processo de investigação na tomada de decisão e na promoção da mudança organizacional (Bogdan & Biklen, 1994). Portanto, o posicionamento ‘discretamente distanciado’ que procurámos manter pretendeu ser facilitador do envolvimento mas, também, do questionamento crítico necessário.

Aqui iremos relatar alguns dos trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto. Primeiramente, fazemos uma explicitação da postura de investigação assumida,

¹⁷⁷ A Fundação LIGA, reconhecida pela Portaria n.º 1276/2006, é herdeira da LPDM-CRS (Liga Portuguesa dos Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais).

na medida em que esta foi sempre considerada fundamental na prossecução dos objectivos, com vista ao questionamento da realidade, na procura de indicadores diversificados e fiáveis, pertinentes e creíveis. As questões de organização conceptual e metodológica foram consideradas particularmente pertinentes. Em seguida, faremos uma breve descrição e enquadramento organizacional, onde pretendemos evidenciar as grandes linhas de força que, no nosso entender, formam a base de sustentação e propiciam a evolução da própria organização. Nesse seguimento, mostraremos a nossa intervenção enquanto ‘investigador-ator’ no seio da Fundação LIGA. Do que foi desenvolvido na *praxis* de investigação (Lather, 1986; Dorsey, 2009), escolhemos apresentar o que pensamos melhor ilustrar a dinâmica aprendente da organização: conceitos partilhados – da(s) ideia(s) à força: (a) mapeamento conceptual, (b) modelo de tutoria e (c) funcionalidade humana. O relato do que se fez pretende evidenciar a dinâmica aprendente da organização, pela tomada de consciência da sua missão comum e pela valorização e reconhecimento interno.

Finalmente, queremos salientar a perspetiva da aprendizagem organizacional na qual o nosso trabalho foi ancorado. Uma instituição encarada como organização aprendente é aquela que é capaz de, *continuamente*, expandir a sua capacidade para vislumbrar o seu próprio futuro, não tomando como garantidos paradigmas e assunções predefinidas. Os aspetos aqui salientados pretendem ser voz dessa cultura organizacional.

Opções conceptuais e metodológicas

“(...) a perspectiva é a essência da escrita” (Santos, 1995)

A nossa preocupação inicial foi a procura de um quadro conceptual que pudesse enquadrar os objetivos propostos ou, como refere Boaventura de Sousa Santos (1995), encontrar a melhor perspetiva para compreender (e escrever sobre) uma determinada realidade (no nosso caso, organizacional).

Como investigadores, temos assumido o interesse pelo desenvolvimento da pessoa e pelas condições de contexto em que esse desenvolvimento se processa (Azevedo, 2007; 2010). Essas condições têm sido pensadas no quadro de um *paradigma sistémico* (Green & Piel, 2002) que encara a pessoa como um todo funcional, um sistema integrado que opera em perfeita coordenação e sinergia. A concepção bio-ecológica de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999) oferece-nos uma estrutura sistémica e coordenada para a compreensão do desenvolvimento humano, integrando os fatores inerentes à *pessoa*, os factores

de *processo* e os de *contexto* onde esse desenvolvimento e processo se desenrolam, ao longo do *tempo*. Esse *tempo* é encarado como um tempo de transformação e risco, de multiplicidade, de diferença e de “aceitação da diversidade” (Lopes, 2003, p. 47), assumindo a complexidade e a imprevisibilidade, e o desafio da mudança e da incerteza que esta acarreta. E é, também, um tempo em que se perspectiva o sentido ético do desenvolvimento, enquanto sentido co-construído, em que cada um, na sua interdependência ontológica, vai sendo capaz de pôr em prática a responsabilidade para com o outro, cada vez mais coletivo e abrangente.

No âmbito do desenvolvimento de uma organização, perspectivada como ‘aprendente’, esta dimensão sistémica precisava de ser enfrentada na *complexidade e imprevisibilidade*, conjugando uma lógica de proximidade (exigências do presente) com uma lógica de distância e afastamento (memórias, sonhos e desejos). A ‘memória’ da organização constitui um repositório onde a força de desenvolvimento se alimenta, oferecendo suporte de coerência e sentido. E, se “o futuro já não é o que costumava ser”, como nos lembra P. Valery, é para a ‘incerteza’ que a organização é desafiada, tendo que lidar no presente com a turbulência que as mudanças, contínuas e permanentes, provocam (Bartell, 2001). Esse é um dos desafios da característica ‘aprendente’ da organização.

Por outro lado, o *contexto* de desenvolvimento (organizacional) é igualmente visto em termos de sistema complexo, considerando-se a natureza e função das atividades realizadas, as estruturas interpessoais, e os papéis que cada um é solicitado a desempenhar. A interação da pessoa com o seu contexto e a sua interdependência funcional é, claramente, considerada fundamental. A pessoa faz parte de um amplo sistema e o seu desenvolvimento está dependente do desenvolvimento desse sistema e, aí, pode beneficiar das interações sociais significativas, do desempenho de papéis diferenciados e que põem em ação as suas potencialidades, assim como do envolvimento em atividades desafiadoras (Bronfenbrenner & Morris, 1999).

O contexto de desenvolvimento considerado – Fundação LIGA – é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sediada em Lisboa. A Fundação LIGA dirige-se a uma população alargada, com necessidades particulares, em múltiplas e diferenciadas situações de carência social, muitos portadores de deficiência, mas todos consideradas *peçoas* (corpo e singularidade individual e coexistência social), conceito forte e fundador de toda a atividade da instituição, que tem vindo a ser continuamente expresso nos múltiplos documentos internamente produzidos. O desenvolvimento da pessoa tem constituído o propósito organizacional fundamental, a partir do qual as práticas e os procedimentos têm sido definidos e organizados.

Do ponto de vista da dimensão ‘aprendente’ da organização, a nossa hipótese de trabalho é o *processo* que necessita de ser realçado, na sua forma ativa, situada, colaborativa e reflexiva (Sun, 2003). A natureza dos objectivos propostos neste

projeto (investigação-ação) conduziram, necessariamente, a um olhar *compreensivo*, inscrito em propósitos heurísticos, na medida em que fomos mantendo presente a necessidade de analisar sistematicamente a natureza da interação entre a(s) pessoa(s) e o contexto onde se insere(m).

Dado o interesse compreensivo e interpretativo do trabalho de investigação, relevante se veio a tornar o reconhecimento e a aceitação da *subjetividade* (Dearden & Mitchell, 1998). A adoção de um paradigma interpretativo pressupõe a aceitação do princípio ontológico de que as realidades são dependentes de um tempo determinado e de um contexto específico; e a aceitação do princípio epistemológico segundo o qual o conhecimento sobre o objeto de investigação vai sendo construído à medida que o investigador vai interpretando os dados que brotam da realidade. Ao procurarmos compreender a realidade – contexto organizacional – fomos obrigados a ir para além do real-objetivo que apenas nos dá a “aparência’ das coisas” (Silva, 2000, p. 69), dado que as ‘coisas reais’, ou aquelas que realmente (nos) interessavam, têm mais a ver com os significados subjetivamente construídos. É a característica fenomenológica dos contextos que é aqui realçada, onde os elementos físicos, sociais e simbólicos se interpenetram, constituindo a ‘trama’, ou seja, o *contexto bio-ecológico* (Bronfenbrenner, 1996) onde toda a experiência se faz.

Retomamos, aqui, o sentido weberiano de *compreensão* (Weber, 1984), segundo o qual, o que importa é mostrar uma dada perceção do real, que parte do significado e valoração que lhe vão sendo atribuídos e, por isso mesmo, varia em função dos intérpretes, dos factos e artefactos eleitos e da arquitetura conceptual adoptada. É a *construção de sentido* que prevalece e a expressão do rigor lógico desse sentido. Assim, a postura *compreensiva* que assumimos inscreve-se numa abordagem de pendor naturalista e qualitativo (Patton, 2002), que se evidencia na imersão que fizemos no terreno natural de investigação – contexto organizacional (Fundação LIGA|Centro de Recursos Sociais).

Na postura investigativa e nas estratégias metodológicas adotadas, algumas premissas foram sendo solicitadas:

- A organização, enquanto microssistema, foi considerada como um todo, em que as partes distintas que a compõem se relacionam dinamicamente entre si, numa rede de influências mútuas, cuja interação vai dando forma a *sentidos partilhados*. Mesmo quando se ‘isola’ alguma parte (enquanto artifício operacional), pretende-se que seja cuidadosamente interpretada no fluxo das conexões existentes. A interdependência dos elementos de um sistema, como é típico dos sistemas complexos (Rosnay, 2001), obriga a que se atente, também, ao que possa emergir como fruto dessa interação. Assim, a história de desenvolvimento da organização, confunde-se com a história de desenvolvimento de cada um, assumindo-se que a organização “não é feita

de partes dentro de um todo”, mas sim “de todos dentro de todos”¹⁷⁸ (Senge, 2004, p. 339).

- É nesse microsistema que existe uma rede de comunicação (Rosnay, 2001) que garante a troca de informação mas também, e sobretudo, a troca e partilha de sentidos, de interpretações, que geram representações, crenças e interesses socialmente construídos. De igual modo, não se pode excluir a potencial conflitualidade que qualquer tipo de diversidade alimenta.
- Ao considerarmos uma organização e procurarmos compreender a sua dinâmica, sobressai a noção de que se busca uma “identidade colectiva” (Brown, 2006, p. 732) e que essa identidade se constitui em narrativa que, por ser coletiva e narrada é múltipla e “quase-ficcional”. Ou, como sustenta Brown, corresponde a histórias que *vão sendo* contadas e que vão emergindo de uma prática “discursiva e cultural”.
- Daí que tenha sido importante ter acesso à “interpretação representativa dos factos” (Santos Guerra, 2003, p. 35), através dos códigos que a particularidade de um contexto gera; a partir do que *foi sendo narrado* e do que se foi *construindo em narrativa* por reflexão, integrando múltiplas ‘vozes’ e diferentes pontos de vista.
- As relações interpessoais existentes suportam a diversa e complexa troca, partilha, divergência e convergência de interesses e objetivos que vão sendo ‘contados’ na história da organização. Sem esquecer que, como lembra Brown (2006, p. 739), qualquer narrativa está, igualmente, sujeita a múltiplas interpretações. Daí, que os factos isolados só possam ganhar sentido no entendimento da “dinâmica processual” que vai sendo construída (Santos Guerra, 2003, p. 35).
- A organização, como qualquer microsistema complexo, está inserida e é interdependente de sistemas mais alargados que a condicionam e influenciam. As trocas fazem-se contínua e ininterruptamente, podendo ser, tanto de colaboração como de conflito, e impulsionadoras de desenvolvimentos.
- Como em qualquer sistema, o tempo – cronossistema (Bronfenbrenner & Morris, 1999) – constitui um elemento de importância considerável. As mudanças estão continuamente a acontecer e, devido à interdependência e recursividade sistémicas, qualquer alteração numa parte pode provocar alterações em cadeia. Os sistemas desenvolvem-se na mesma concepção de desenvolvimento, enquanto

¹⁷⁸ A afirmação feita por Senge (2004) refere-se à experiência relatada pelo astronauta da *Appolo 9*, Rusty, que testou o módulo lunar na órbita do planeta, em março de 1969. Senge identifica nesse relato a descoberta dos princípios do pensamento sistémico: “A terra é um todo indivisível, da mesma forma que cada um de nós é um todo indivisível.” (p. 339).

mudança em complexidade. Nessa perspectiva, olhar para uma organização e, sobretudo, atender à sua dimensão *aprendente*, é olhar para alguma coisa que está “em movimento”, em transformação, em desenvolvimento.

- Com essas premissas continuamente a ressoar, fomos transitando na organização, participando nos acontecimentos, respondendo às solicitações, pondo em prática procedimentos de *observação participante*, com *envolvimento e interação* (Mendes, 2003). Envolvimento e interação a que não foram alheias a assunção – em “experiência direta” (Senge, 2004, p. 399) – de uma (com) *fusão* entre o que tradicionalmente é considerado ‘sujeito’ e ‘objeto’ de investigação, na medida em que, como Coelho Rosa (2010) sugere, assumimos que em todo o conhecimento do objeto, o investigador, enquanto sujeito, está interessado (de *inter-esse*, estar lá no meio), de tal maneira que a sua presença é fundamental à manifestação do objeto.
- Desse modo, fomos assumindo a investigação como *praxis* (Lather, 1986; Dorsey, 2009), valorizando e estimulando o envolvimento de todos (investigados e investigadores) no próprio processo de investigação. Esse envolvimento e participação sustentaram-se em estratégias de negociação e reciprocidade que reforçam o sentido de empoderamento (*empowerment*, de acordo com Lather, 1986). Procurámos que a nossa intervenção fosse sempre baseada no diálogo (1.ª fase de *praxis*), a partir do qual eram tomadas e assumidas as decisões sobre as ações a desenvolver (2.ª fase de *praxis*) (Freire, 1970; Dorsey, 2009). Assumindo a investigação como *praxis*, estávamos conscientes da rutura epistemológica (Fals-Borda, 1991) que implica, fazendo com que os sujeitos da investigação não fossem vistos apenas como fontes de informação, mas passassem a ser decisores do próprio processo de investigação (Dorsey, 2009). As ações aqui relatadas procuram evidenciar essa postura epistemológica.

O contexto organizacional

[O investigador] como “*testemunha modesta que intervém no mundo*”
(Haraway, 1997, como citado em Mendes, 2003)

A referência feita, como o autor chama a atenção, remete para a necessidade do investigador não poder “permanecer invisível” no contexto que pretende estudar, “a pretexto de uma qualquer distância científica” (Mendes, 2003, p. 35). Assinalando-se a (com) *fusão* sujeito-objeto (Coelho Rosa, 2010), a narrativa sobre o contexto de investigação, apesar de procurar ser “situada, fiável, parcialmente

partilhável (...), justificável” e comprometida, não deixa ser “modesta” e, também, “não inocente” (Mendes, 2003).

Já anteriormente referimos que uma das nossas âncoras conceptuais compreendeu a teorização sobre aprendizagem organizacional e, nesse sentido, procuramos olhar para a Fundação LIGA como uma *organização aprendente* (Senge et al., 1997; Senge, 2004). Considerá-la enquanto organização aprendente significa que identificámos um clima de abertura e flexibilidade capaz de aceitar erros e incertezas como inevitáveis à vida em ambientes complexos e mutáveis; significa também que foram percebidos procedimentos de análise e solução de problemas complexos, reconhecendo-se a importância de se explorar diferentes pontos de vista; que testemunhámos uma prática organizacional orientada para a investigação e a criação de estruturas e processos organizacionais que permitem a implementação dos princípios anteriores. Foi nosso objetivo poder reiterar essas hipóteses à medida que a investigação-ação foi sendo desenvolvida.

Como já mencionado anteriormente, a atual Fundação LIGA é herdeira da Liga Portuguesa de Deficientes Motores (LPDM), cuja criação remonta ao ano de 1954. A história da instituição está contida em diversos documentos e presente em múltiplas vozes narrativas. Em todos sobressai a sua capacidade de transformação, não só nos modos de melhor corresponder às necessidades da população que serve mas, sobretudo, promovendo respostas inovadoras, antecipando, mesmo, muitas das medidas que, posteriormente, foram sendo oficialmente adotadas. Se a capacidade de resposta a um futuro incerto e imprevisível é uma ideia fundamental ao conceito de organização aprendente (Pearn, Roderick, & Mulrooney, 1995), estão aqui contidos bons indícios. Muito do nosso esforço ao longo do projeto consistiu, exatamente, em tentar compreender o presente da organização nas ligações com o seu passado e memória. Não pretendemos, aqui e agora, fazer um relato exaustivo dessa história; queremos tão somente lembrar os seus marcos fundamentais que, no nosso entender, permitem a “identidade colectiva” (Brown, 2006) da organização¹⁷⁹, dando a palavra a quem tem voz nessa história¹⁸⁰.

Ao longo das cinco décadas em que a instituição foi crescendo “o mundo foi ganhando um novo olhar, mais atento sobre os Humanos, particularmente, os mais vulneráveis, as crianças, as mulheres, os idosos e outros grupos em situação de grande fragilidade [...]”¹⁸¹ (Passos, 2006). Em 1954 foi criada a então designada

¹⁷⁹ Nesta narrativa, seguimos de perto o que vimos registado em vários documentos, nomeadamente em Nascimento e Santos (2006); Passos (Coord.) (2006); D’Orey et al. (2006); e o documento de apresentação do Instituto Superior de Funcionalidade Humana (2007) do qual fomos coautores.

¹⁸⁰ Informação atualizada pode ser encontrada em <http://www.fundacaoliga.pt/>

¹⁸¹ Do discurso da Dra. Maria Guida Faria, Presidente da Direção da LPDM.CRS, na Sessão de Abertura das Comemorações do Cinquentenário da LIGA.

Liga Portuguesa dos Deficientes Motores (LPDM) que veio a ser oficializada em 1956. Inicialmente foi criada sob a ideia de se constituir em associação vocacionada para o apoio a crianças, jovens e adultos com deficiência motora mas, ao longo do tempo, foi consolidando o seu projeto e ampliando os seus objetivos, acompanhando as mudanças sociais e as evoluções no campo da reabilitação e da inserção social, numa “atividade lúcida e percursoria [...], no que respeita ao objectivo de eliminar barreiras e de fazer da sua atividade uma espécie de saga a favor da integração de pessoas, a favor dos seus sentimentos, a favor da sua companhia, a favor de lhes dar um destino efetivo”¹⁸² (Passos, 2006). Como frequentemente aparece realçado, a LPDM foi uma das primeiras organizações que, no país e mesmo na Europa, se constituiu para “responder às necessidades educativas das crianças que, por terem uma deficiência, eram excluídas da escola” (D’Orey, Amaro & Rodrigues, 2006, p. 9).

Mas, seguindo a “notável evolução no que diz respeito a conceitos, legislação e práticas educativas relativas às crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais” (Nascimento & Santos, 2006, p. 9), a LPDM evolui para Centro de Recursos Sociais (LPDM.CRS). A designação ‘deficientes motores’, que remete à génese institucional, foi sendo ultrapassada, “assumindo-se como um projeto em renovação permanente” (Nascimento & Santos, 2006, p. 10), como um centro de serviços integrados na sua comunidade de implantação, uma referência nacional e internacional.

No percurso da organização é de realçar o distanciamento que foi tendo dos modelos de atendimento de cariz mais assistencial, “persistindo numa intervenção que, acima de tudo, considerasse a pessoa como um todo, fundamentada inequivocamente no respeito pela dignidade da pessoa humana e no reconhecimento dos seus direitos de cidadania” (D’Orey et al., 2006, p. 9). Desenvolvendo um “modelo centrado na família e no atendimento às necessidade individuais das crianças e adultos que a procuravam”, foi capaz de ir trabalhando com vista à potenciação das “capacidades residuais pessoais, no contexto do ambiente familiar e social” (D’Orey et al., 2006, p. 9), promovendo-se uma prática em que cada um “seja encarado e se assuma como ser humano integral”¹⁸³.

Ao longo do tempo, várias foram as iniciativas, os projetos e os programas que se criaram, muitos deles em protocolos de colaboração com diferentes entidades, nacionais e internacionais, todos eles formas de colocar em prática o princípio da dignidade da *pessoa*, conceito forte e fundador da instituição, num esforço contínuo

¹⁸² Do discurso do, então, Senhor Presidente da República, Dr. Jorge Sampaio, na Sessão de Abertura das Comemorações do Cinquentenário da LIGA.

¹⁸³ Referência aos objetivos da LIGA, como vêm expresso numa brochura de divulgação de 1981.

de “mudar atitudes e preconceitos, para promover a visibilidade da diferença, sem discriminações antecipadas”¹⁸⁴, nas palavras da Presidente da Direção.

Com a constituição, em 2004, da Fundação LIGA¹⁸⁵, outro passo importante é dado no desenvolvimento do projeto da organização. Como foi afirmado por outro membro da Direção¹⁸⁶, esta passagem significa “o sonho de perenidade e desenvolvimento de uma cultura de humanidade e de cidadania que cresce há cinquenta anos”, na medida em que “herdar a história da LIGA significa, para a Fundação LIGA, continuar e alargar os serviços que a LIGA vem cumprindo, acrescentando-lhes a missão essencial de desenvolver investigação, sistema-tizar conhecimento, disseminar formação e partilhar cultura de participação cívica integral com todos aqueles que conosco quiserem construir caminho” (Passos, 2006, p. 22).

A Fundação LIGA dispõe¹⁸⁷ de um corpo profissional de aproximadamente duas centenas de pessoas, recebe e orienta cerca de 80 estagiários/ano, provenientes de diversas instituições de Ensino Superior, e atende cerca de 5000 pessoas/mês. Verificamos que, apesar de haver um grande número de colaboradores com habilitações superiores (42% com licenciatura), um grupo ainda significativo possui apenas habilitações médias (9.º e 12.º ano). Também percebemos que a maioria dos funcionários trabalham na LIGA já há algum tempo, o que representa uma significativa estabilidade do pessoal.

Os espaços da instituição assumem-se como verdadeiro laboratório social: grupos diversos (pela idade, sexo, condição de deficiência, etnia e situação social) partilham recursos e atividades, constroem juntos projetos de vida, aprendem a conhecer-se e a respeitar-se. A solidariedade torna-se, desse modo, um valor ativo. No projeto institucional, hoje como no início, a *pessoa* ocupa o lugar central, procurando-se assegurar, a cada indivíduo e à sua família, a dignidade, o respeito, a liberdade e a cidadania. Esse tem sido o desafio permanente de todos os programas e serviços da LIGA.

Acompanhámos e participámos na reflexão que, mobilizando o saber de todos (em reuniões de coordenadores, reuniões de trabalho em equipa, reuniões de direção, de investigação, por exemplo), permitiu desenhar e apurar os eixos estratégicos que organizam a resposta personalizada que a Fundação LIGA presta¹⁸⁸,

¹⁸⁴ Discurso proferido na sessão de Abertura das Comemorações do Cinquentenário da LIGA (in Passos, 2006).

¹⁸⁵ Reconhecida pela Portaria n.º 1276/2006 do Ministério da Administração Interna.

¹⁸⁶ Referência ao discurso do Prof. Doutor Joaquim Coelho Rosa, proferido na Sessão de Abertura das Comemorações do Cinquentenário da LIGA (in Passos, 2006).

¹⁸⁷ Com base no Relatório de Atividades de 2007.

¹⁸⁸ Informação contida no documento de apresentação do Instituto Superior de Funcionalidade Humana, da autoria da sua Comissão Instaladora, da qual fizemos parte.

articulando a oferta dos serviços em função das necessidades individuais da procura. Procurou-se, pela investigação e formação, integrar e encontrar respostas para as questões de acessibilidades e vida autónoma, desenvolvimento pessoal e social, os dois eixos estruturantes da organização. Os procedimentos utilizados e os resultados conseguidos foram sendo ponderados, numa procura permanente de novas estratégias, de modo a que os serviços e propostas que a organização oferece respondessem às solicitações e desafios que vão sendo colocados.

Do ponto de vista do conceito “aprendente” da organização, realçamos o interesse pela permanente necessidade de avaliação da ação direta, perspectivada em termos do futuro da organização. Se atendermos, como sugere Sun (2003, p. 157), que “organização aprendente” é um conceito que funciona como uma “visão”¹⁸⁹, então a capacidade que a organização revela em projetar um futuro de desenvolvimento é um indicador desse sentido (*aprendente*).

Os serviços diretos prestados pelo Centro de Recursos Sociais da Fundação LIGA envolvem um leque de iniciativas que abrangem todas as faixas etárias e proporcionam uma resposta integrada e multidimensional mas, simultaneamente, diversificada e plural, no respeito pela identidade e singularidade de cada pessoa (Ação Social, Educação, Saúde, Formação Profissional e Emprego, Arte, Desporto e Recreio). A diversidade de serviços e programas oferecidos reflete a força, a criatividade e a flexibilidade na procura de soluções que privilegiam o respeito pela dignidade humana, na diversidade da sua expressão, através do reconhecimento do direito de cidadania. É sempre o valor da pessoa que é realçado e que ganha foco, estando no centro do trabalho e da reflexão. É uma dinâmica e uma forte motivação para fazer melhor que mobiliza esforços e vai acalentando e dando corpo a novas ideias e soluções. A diversidade das suas atividades, a singularidade das situações pessoais e sociais com que lida, a procura e a experimentação de caminhos e soluções não estandardizadas confere à organização e aos seus profissionais um manancial de saberes e fazeres inovadores que podem e devem ser bem capitalizados, partilhados e disseminados.

¹⁸⁹ O autor explicita que “learning organizations’ is a concept functioning as a vision. A vision is the future we are willing to create. It not only concerns the goals that an organization wants to achieve but also the future development and the overall directions an organization wants to take” (Sun, 2003, p. 157).

A investigação como *praxis*

“Tudo já foi pensado antes. A dificuldade é pensar nisso novamente.”
(Goeth, citado em Bronfenbrenner, 1996)

Enquanto projeto de investigação-ação, este trabalho assumiu-se como parte integrante da prática de investigação que foi sendo instaurada na Fundação LIGA e que constitui uma meta de desenvolvimento da organização. Enquanto investigadores, procuramos manter presente o referencial tridimensional que Reason e Torbert (2001) identificaram na execução de uma investigação-ação: uma primeira pessoa, que se refere ao ‘trabalho para si próprio’; uma segunda pessoa ou o ‘trabalho para os colegas’; e uma terceira pessoa como ‘trabalho para a comunidade mais alargada’. É assim explicitado o reconhecimento que um trabalho de investigação-ação vai para além dos objetivos enunciados pelo próprio investigador, para integrar com igual pertinência o(s) interesse(s) do(s) outro(s) e o da comunidade mais alargada onde o trabalho se desenvolve (organização), constituindo-se, na diversidade de propósitos e interesses, legítimos parceiros de investigação (investigação como *práxis*) (Lather, 1986; Dorsay, 2009).

Esta perspetiva torna-se ainda mais pertinente na assunção que queremos fazer da Fundação LIGA enquanto *organização aprendente*, considerando-se essa aprendizagem como um processo de construção social (Maitlis, 2005). Daí, que o nosso trabalho seja reflexo de um trabalho colaborativo, nas diversas instâncias em que, no contexto organizacional, fomos transitando. Os percursos de investigação confundem-se com os percursos de desenvolvimento da própria organização. O argumento central que aqui realçamos é a necessidade de haver uma ‘adequação recíproca’ entre o investigador e os sujeitos/atores do contexto de investigação. Os trabalhos foram-se cruzando na medida da confluência dos objetivos de pesquisa e de ação. Daí resultou uma adequação das estratégias e procedimentos, que foi sendo tecida e foi tecendo a teia “aprendente” da organização.

Escolhemos apresentar aqui as ações que, no nosso entender, melhor ilustram o sentido aprendente da organização, na *práxis* de investigação adotada.

Conceitos partilhados: da(s) ‘ideia(s)’ à ‘força’¹⁹⁰

A implementação de um núcleo de trabalho capaz de estimular a produção de trabalho científico foi uma das iniciativas acolhidas com o principal objetivo de procurar dar uma configuração conceptual à prática aí desenvolvida. A organização era já uma entidade formadora reconhecida e acreditada¹⁹¹ e, tendo em conta os diversos projetos de formação que tem levado à prática, tem demonstrado a capacidade para mobilizar a ação e reflexão, sedimentando experiência e saber. O núcleo de investigação constituído veio a integrar uma Unidade de Investigação¹⁹² inscrita na Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Formalizar as atividades deste grupo de investigação constituiu apenas a face visível de uma contínua prática reflexiva que foi sendo corrente entre os profissionais da LIGA. No nosso entender, é essa prática reflexiva que permite que a organização continue a inovar e a procurar respostas e soluções diferenciadas. Corroborando este nosso ponto de vista, encontramos os trabalhos sobre aprendizagem organizacional que referem e enfatizam o estímulo dado aos membros da organização a terem um grande nível de participação. O elevado nível de participação verifica-se como parte “do próprio funcionamento diário da organização”, sendo que a aprendizagem “não depende apenas de um indivíduo que concebe previamente todos os sistemas organizacionais, mas antes resulta da própria evolução da organização” (Fernandes, 2007, p. 203). Nessa perspetiva organizacional salienta-se a ‘abertura da organização’, o ‘projeto comum’ e o ‘trabalho de equipa’ como dimensões fundamentais. Uma maior participação é conseguida quando as pessoas sentem que existe um ambiente de abertura suficiente para poderem expressar abertamente as suas opiniões, quando adotam a organização como um projeto seu em que estão genuinamente envolvidas e quando é criado um ambiente que estimule o trabalho em equipa e uma verdadeira partilha de experiências (Fernandes, 2007).

Durante o projeto essa foi a perspetiva e prática, testemunhada e explicitada aquando da dinamização e envolvimento no (a) mapeamento conceptual; (b) desenvolvimento do modelo de tutoria; e na (c) conceptualização de funcionalidade humana. Foram esses os percursos que nos foram levando ao horizonte aprendente da organização.

¹⁹⁰ Da ‘ideia’ à ‘força’ é aqui utilizado em analogia ao entendimento que Senge (2004, p. 233) dá a *visão compartilhada*: “Uma visão compartilhada não é uma ideia. Nem que essa ideia seja tão importante como a liberdade. Ao contrário, é uma força no coração das pessoas, uma força de impressionante poder.”

¹⁹¹ A LPDM.CRS está acreditada pelo Instituto para a Qualidade na Formação.

¹⁹² Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Enfermagem, UI&DE, projeto (Re)Abilitação e Cidadania, Sub-Programa Saúde e Desenvolvimento (do Programa Cuidar e Capacitar ao Longo da Vida).

a) *Mapeamento conceptual*

A proposta de construção de um mapa conceptual surgiu como resposta à necessidade da equipa em ver identificados os diferentes conceitos nos quais a prática organizacional se estruturava. Assumimos essa tarefa como uma oportunidade para explicitar os conceitos que, no nosso entender, poderiam caracterizar a organização por nós analisada, contribuindo assim para a identificação de um ‘projeto conceptual’ comum e de referência. O trabalho de mapeamento conceptual reuniu os trabalhos de investigação que tomavam a organização Fundação LIGA como objeto de análise¹⁹³. Pensou-se que a construção de um mapa conceptual pudesse constituir um recurso e uma ferramenta útil na identificação dos objetos conceptuais a serem elucidados e, fundamentalmente, no dimensionamento das múltiplas relações que o mapeamento conseguisse expor. Foi exatamente nas ligações entre os conceitos e nas proposições que elas corporizavam que se pôde buscar relações e compreensões até aí desconhecidas (Azevedo & Nascimento, 2007). Este trabalho constituiu material de formação e reflexão e foi utilizado em sessões internas e em encontros de investigação.

Procurou-se enfatizar uma dinâmica de reflexão e produção de trabalho científico inscrita num quadro de “multi-referencialidade” (Ardoino, 2001, p. 483) que procura “leituras plurais” mas interdependentes e complementares, dado que só assim é possível ir descortinando as múltiplas dimensões da realidade que se pretende estudar. Foi também nossa intenção que os conceitos e as relações fornecessem a malha conceptual aglutinadora do trabalho da LIGA onde seus profissionais se sentissem reconhecidos. A perspectiva teórica de organização aprendente, de complexidade sistémica, de condições bio-ecológicas de desenvolvimento, e as configurações conceptuais daí imanentes, foram particularmente analisadas. À medida que os conceitos se foram clarificando, a equipa foi procurando evidências de como estavam a ser praticados. A apropriação dos conceitos foi sendo assim trabalhada, descobrindo-se e reforçando-se a dinâmica de desenvolvimento da organização, no seu sentido *aprendente*.

b) *Modelo de tutoria*

Como se foi esclarecendo e reforçando, a *centralidade da pessoa* constituía o critério conceptual e funcional da Fundação LIGA. Se assim era, então, toda a ação se deveria nortear pela partilha dos projetos pessoais. A pertinência em se adotar um *modelo de tutoria* foi sendo justificada. Mais uma vez, assumiu-se aqui o processo de *interação comunicativa*, na busca de um entendimento partilhado acerca do significado dessa forma de atuar (por tutoria)(Azevedo & Nascimento,

¹⁹³ Referimo-nos aqui ao nosso próprio trabalho de investigação e ao trabalho de doutoramento de Ana Teresa B. Nascimento, já referido.

2007). De facto, e reportando-nos à perspetiva teórica sobre cultura organizacional, podemos afirmar que a centralidade na pessoa, como centro gravitacional da LIGA, parecia ser um *pressuposto básico partilhado* (Schein, 2004), que permitia enfrentar com maior tranquilidade as questões de adaptação, integração e desenvolvimento com que a organização se vai deparando. Assim, este pressuposto ajuda a consciencializar, compreender e organizar perceções, pensamentos e sentimentos que, na organização, vão (co)existindo.

O modelo de tutoria procurou refletir, assim, uma opção estratégica de compromisso epistemológico, ético, social e pedagógico relativo ao desenvolvimento do projeto de vida da pessoa. Traduz e mobiliza o *saber* construído pela organização ao longo do tempo, *na e pela* ação/reflexão (Schön, 1983), reflete o gesto de cuidar, acompanhar, instigar, promover, facilitar, empoderar, que consubstanciam a prática quotidiana da Fundação LIGA. Pretendia-se deste modo que, quer na ação social direta, quer na formação ministrada pela organização, o trabalho obedecesse a um plano individual de serviço ao *projeto de cada pessoa*. Se, do ponto de vista de cada intervenção particular, os procedimentos concretos têm que ser diversificados, já do ponto de vista da missão institucional, a cultura estrutural é sempre uma e a mesma. Podemos dizer, inspirados em Senge (2004), que a identificação dessa cultura exige uma prática de pensamento sistémico, que enquanto estrutura de pensamento, alerta para a necessidade de se procurar inter-relacionamentos (entre parte(s) e todo) em vez de simples relações ‘causa-efeito’.

Procurou-se identificar um conceito mobilizador que pudesse servir de ‘alavanca’ de pensamento e ação¹⁹⁴. A procura de um modelo de tutoria levou ao questionamento acerca das fronteiras conceptuais que, na organização, delimitavam o conceito de “tutor”. Encarou-se a figura de tutor como alguém capaz de potenciar o projeto e sentido de vida daquele que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertas e estimuladas. O desenvolvimento da pessoa é a essência da missão do tutor e do processo de tutoria que se pretende adotar na Fundação LIGA (Azevedo & Nascimento, 2007). As palavras de Rosinski¹⁹⁵ deram a inspiração para se iniciar a conceptualização que desejávamos sobre *tutor*:

um genuíno desejo de ajudar as pessoas a gerarem o seu potencial. Uma paixão para ajudar as pessoas a crescerem e a serem mais bem sucedidas. Uma capacidade para escutar sem julgar. E acrescentaria: o empenhamento em ajudar as pessoas a cuidar tanto de si como dos outros.

¹⁹⁴ Mobilizamos aqui o “princípio de alavancagem” introduzido por Senge (2004, p. 143): “a identificação de onde as ações e mudanças nas estruturas podem levar a melhorias significativas e duradouras”.

¹⁹⁵ Entrevista concedida a Bruce Lloyd (2003, citado em Rego, A.; Pina e Cunha, M.; Oliveira, C.M.; Marcelino, A. R. (2007). *Coaching para executivos*. Lisboa: Escolar Editora, p. 47.

Por outro lado, o campo teórico onde os estudos sobre formação e aprendizagem se ancoram também se revelou profícuo na arquitetura do conceito de *tutor*. Aqui, o *tutor* é entendido como aquele que acompanha e orienta sistematicamente, assumindo a sua condição de pessoa mais experiente e competente (PET, 2004). Nesta perspetiva, a pessoa em formação é encarada como “sujeito de cuidado” (PET, 2004), num processo em que o tutor o assiste, acompanha, estimula, pondo em prática esse cuidado. Encontramos no valor deste *cuidado* o ponto de convergência das duas abordagens teóricas que melhor correspondiam às nossas preocupações. Para nós, numa organização como a Fundação LIGA, o núcleo essencial do processo de tutoria deveria integrar o pressuposto básico que *eu não existo sem o outro*. É na plenitude da realização do desígnio do *outro* que o *eu* se afirma enquanto *pessoa*. Podemos, então, afirmar que o conceito de tutoria pretendido inclui uma dimensão de *processo*, de *cuidado*, de *comprometimento* com o outro, para que este se assuma como construtor principal do seu sentido de vida.

O trabalho de conceptualização produzido com a equipa da LIGA fez emergir as características de uma *organização aprendente*. Esse reconhecimento manifestou-se através da cultura organizacional, assente num projeto comum, com valores comuns e visão partilhada, e que evolui como “subproduto de interações de visões individuais” (Senge, 2005, p. 245) que as transcende e unifica. Sabíamos que qualquer que fosse o conteúdo conceptual do modelo de tutoria a desenvolver, este só faria sentido pela coconstrução alicerçada num processo dialógico em que, como afirma Freire (1994), a unidade na diversidade é alcançada.

Foi possível, na organização, desencadear-se toda uma reflexão que permitiu encontrar a delimitação do conceito de tutor de tal modo que fossem enunciadas as suas funções principais, das quais realçamos (Azevedo & Nascimento, 2007):

Potenciar: ‘potencialidade’ que conjuga ‘*potência*’ (capacidade para realizar algo e expectativa de o poder/querer fazer) e ‘*possibilidade*’ que está intimamente ligada aos recursos necessários para viabilizar essa potência (espaço, tempo, materiais); *Ajuizar*: realçando-se a *oportunidade da intervenção*, pela qual a competência do tutor seria ampliada pela capacidade de ajuzar a oportunidade de intervenção; *Gerir*: procuraram-se as palavras que melhor traduzissem esta função. Como foi afirmado, então, “gerir tem a ver com o gesto... o fazer acontecer... o gestor, como maestro, tem esta concepção do todo... Gerir não é mandar – é fazer”; *Narrar*: salientou-se a importância de se saber registar o que é de facto fundamental para a edificação do sentido de vida das pessoas – e suas famílias – que procuram a LIGA. A elaboração do Plano de Intervenção do Utente é referido como um lugar e tempo privilegiado da narrativa. O Tutor será o narrador que construirá uma narrativa analítica do percurso passado, presente e futuro do utente. (p. 111)

Das funções do tutor explicitadas, ficou claro para a equipa que o modelo de tutoria que se pretendia implementar correspondia à formalização conceptual de uma prática e forma de intervenção já habitual na LIGA. No seguimento da reflexão, foi proposto trabalhar-se na explicitação das competências do tutor. Foi pedido a cada coordenadora que, tendo em conta o seu programa, operacionalizasse cada competência, identificando o modo como esta poderia vir a ser praticada e os domínios de intervenção que melhor se lhe adequam. Pretendia-se reunir e organizar o conteúdo de formação do tutor de tal modo que este espelhasse o conhecimento que emerge da cultura organizacional, procurando-se, assim, garantir que *todos e cada um* se sentissem reconhecidos na sua capacidade de construir saber, já que “as organizações aprendentes conseguem que as pessoas descubram, continuamente, como é que criam a sua própria realidade” (Senge, 1996, citado em Fernandes, 2007). A apropriação deste conceito na forma de trabalhar poderia servir ao desenvolvimento de uma “visão compartilhada”, enquanto compromisso que vai dando o sentido colectivo da ação e que transcende o sentido particular e pessoal. Como é sugerido por Senge (2004, p. 235), é essa visão compartilhada que pode “elevar as aspirações das pessoas”, fazendo com que o trabalho se venha a tornar “parte da busca de um propósito superior” incorporado aos (produtos e) serviços da organização, mas também ao seu estilo e clima.

Este é um exemplo de como se pôde utilizar a ‘ideia’ inicial como ‘força’ de desenvolvimento.

c) *Funcionalidade humana: a emergência do conceito*

Outro dos projetos mobilizadores, e na sequência do mapeamento conceptual realizado, correspondeu à procura da *unidade conceptual*, organizadora do sentido de toda a intervenção da Fundação LIGA. Procurava-se o ‘conceito’ e as suas fronteiras. Para esse desafio, e mais uma vez, estávamos procurando algo que fosse capaz de levar os membros da organização a encontrar o “sentido colectivo” do seu trabalho (Bilhim, 2006, p. 452), entendido como um processo complexo, “precário e instável”. Nesta perspectiva, enfatiza-se a organização, sobretudo, como “construção linguística” que coloca a ênfase nos “processos culturais e simbólicos através dos quais as organizações são socialmente construídas” (Bilhim, 2006, p. 452). O *sentido*, partilhável e coletivamente assumido, vem a ser resultado de uma “interação comunicativa” que é receptiva à “especulação, imaginação e fantasia” (Fonseca, 2002, p. 91), necessárias à inovação e à configuração de novos cursos de desenvolvimento. Nesta interação comunicativa, novos vocábulos podem emergir, assim como novos entendimentos para ‘velhas’ palavras.

O termo *funcionalidade* emergiu, assim, como aquele que melhor podia representar o sentido agregador de todo o trabalho da Fundação LIGA. De facto recorreu-se a uma palavra já familiar no contexto (científico, cultural e social) em que a

organização se inscreve. Procurava-se uma expressão que delimitasse um campo e uma intencionalidade científica específica, relativo ao modo como os seres humanos, positivamente, ‘funcionam’, ou seja, pensam, agem e fazem (Fundação LIGA, 2007). Se o termo era conhecido, comum e usual, pretendia-se enfatizar não as limitações de cada pessoa mas, antes, aquilo de que ela é capaz, as suas potencialidades.

Neste processo e nas discussões que o sustentaram (“interações comunicativas”) teve lugar a dúvida e a dissonância. Aliás essa dissonância foi, mesmo, considerada importante no processo de construção de sentido, na medida em que permitia desvendar novos entendimentos e significados. Do que foi sendo consensualmente assumido, o conceito de *funcionalidade* assenta no que se entende por uma visão integrada da ação da pessoa, a três níveis: funcionalidade do corpo (funções e estruturas), da pessoa no seu todo (atividades), e da pessoa integrada num contexto social (participação)¹⁹⁶. Na Fundação LIGA reconhecia-se esse sentido mas procurava-se a sua ampliação. A preocupação expressa, qualquer que fosse o termo utilizado para designar a intencionalidade organizacional, era de que se pudesse sempre garantir “a dignificação da pessoa com deficiência e de potenciar a sua possibilidade real de ser, agir e escolher o mais autonomamente possível” (Fundação LIGA, 2007, p. 22). Ou seja, pretendia-se chamar a atenção de que a pessoa não fosse olhada meramente na sua necessidade, mas antes na sua capacidade e potencial. Assim, no contexto desta organização, “funcionar traduz-se na capacidade de desempenhar e ser aquilo que se é e que potencialmente se pode vir a ser” (Fundação LIGA, 2007, p. 22).

A “força” deste conceito (Senge, 2004) foi de tal intensidade que sustentou a ideia de disponibilizar e dinamizar um espaço de debate acerca da *funcionalidade humana*. A disseminação do conceito era assim procurada, como se dessa disseminação o próprio conceito pudesse ficar fortalecido. Se falar da visão, faz com que a visão se torne mais clara, “crescendo o entusiasmo pelos seus benefícios”, como Senge (2004) sugere, então essa era uma oportunidade. Em novembro de 2008 a Fundação LIGA organiza o Congresso Internacional *Funcionalidade Humana em Perspectiva: Traçando Caminhos, Rasgando Horizontes*¹⁹⁷. Toda a organização foi mobilizada e também a nossa participação enquanto ‘investigador-em-ação’ foi convocada; assim, integramos a Comissão Científica do Congresso, acompanhámos a sua organização e, conjuntamente com Ana T. Nascimento, apresentámos as suas conclusões¹⁹⁸, onde foi realçada a dimensão polissémica e plural do conceito *funcionalidade* que, a partir da reflexão conjunta, foi sendo desvendada.

—

¹⁹⁶ Este conceito de funcionalidade está contido na CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, documento de referência da OMS.

¹⁹⁷ Informações detalhadas podem ser encontradas em <http://congresso.funchumana.googlepages.com>.

¹⁹⁸ A versão completa das conclusões do Congresso pode ser encontrada em <http://congresso.funchumana.googlepages.com/Conclus..pdf>

Como os conceitos são portadores de significado, a preocupação foi a de se construir uma compreensão conceptual que assegurasse a sua dimensão significativa, de modo a que a sua utilização não ficasse apenas reduzida a certo “modismo” – mesmo que legitimado legalmente – podendo ser, em consequência, esvaziado de significado (Nascimento & Azevedo, 2010).

Dinâmica aprendente da organização – notas finais

“Quais as nossas possibilidades de influenciar o futuro? Só podemos falar em futuro se entrarmos no futuro hoje.”

(U. D’Ambrosio)

Como fomos afirmando, uma das características de uma organização aprendente é a sua dinâmica e capacidade para continuamente se pensar e avaliar, estando assim em melhores condições para enfrentar a mudança e produzir a transformação, na medida em que, como afirma Bilhin (2006, p. 462), “geram uma cultura de expressão e envolvimento, na qual a autonomia, a participação mas – ‘também’ – o desacordo, são abertamente encorajados”. De posse deste pressuposto, quisemos estimular a dinâmica aprendente da organização, convictos de que esta seria a forma de entrar no futuro. No seguimento do nosso envolvimento na vida da organização, e em consonância com a sua capacitação para a aprendizagem, participámos nos esforços, continuamente despendidos, em se analisar a coerência entre os objetivos definidos, os procedimentos e resultados alcançados. Sabe-se que uma das dificuldades das organizações tem a ver com a necessária compreensão das relações complexas que ligam os vários acontecimentos e dimensões (Fernandes, 2007), sendo necessário considerar as interdependências das várias perspetivas em jogo: *organizacional* (abertura da organização, preocupações com os conflitos, projeto da organização e trabalho de equipa; estímulo na participação de todos), *sistémica* (avaliação do meio externo, acontecimentos passados, aprendizagem sobre as aprendizagens), *gestão dos problemas e erros* (partilha dos problemas e erros, obtenção de *feedback*, construção de medidas, retenção de ensinamentos), *gestão da experimentação* (criação e estímulo a novas soluções), *gestão de mudança* (aquisição e partilha de informação, liderança envolvida), e *gestão de recursos humanos* (formação, seleção e recrutamento) (Fernandes, 2007). Do que nos foi dado observar, no que fomos participando (de que as ações aqui apresentadas são um exemplo), ficamos com a firme convicção do esforço que a organização despende na manutenção do sentido

aprendente que a caracteriza. Julgamos que a dinâmica aprendente foi sendo consciencializada e ganhou força de desenvolvimento (condições bio-ecológicas). Disso, são prova as subseqüentes iniciativas que foram tomando forma, mesmo depois da nossa investigação ter chegado ao fim. Nomeadamente, as coordenadoras foram assumindo um papel preponderante para a compreensão, pelas suas equipas, da cultura organizacional (presente e desejada). Como sugere Senge (2004), as equipas aprendentes podem transformar-se num microcosmos para a aprendizagem em toda a organização, através das novas concepções que colocam em ação. As coordenadoras foram capazes de assumir essa função.

Já posteriormente, tivemos conhecimento da decisão da Fundação LIGA em adotar um Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ), processo que exigiu a intensa participação de todos. Como vimos, a cultura de uma organização corresponde a um conjunto de pressupostos básicos partilhados, que vão sendo apreendidos à medida que o grupo resolve problemas de adaptação externa e integração interna (Schein, 2004), ativando a sua estrutura sistémica, que integra pessoa(s), processo(s) e contexto(s), ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1999). Só essa dinâmica de interdependência permite enfrentar os desafios da imprevisibilidade, da mudança, da incerteza, e da complexidade, que marcam o nosso tempo (de presente e futuro).

Como quisemos aqui mostrar, a Fundação LIGA parece ter a força desenvolvimental que a torna uma organização aprendente. O desafio é assumir essa condição como um processo contínuo, de esforço comum, de busca de consensos, de aceitação da diversidade, de coragem para a “improvisação”¹⁹⁹ (Pina e Cunha, 2002) que a antecipação de um futuro exige.

Assim, o compromisso que a organização assume com o desenvolvimento da pessoa vai sendo intencionalizado e praticado. Se a construção de sentido constitui o desígnio fundamental de desenvolvimento da *pessoa*, tornando-a em “sujeito-autor” (Ardoino, 2001), uma organização que se assume como aprendente estará em melhores condições de respeitar as diferenças e assimetrias, protegendo o bem-estar de cada um e o respeito mútuo, ajudando a que todos partilhem preocupações e sentidos e que busquem a melhor forma de agir em função das exigências éticas que a vida com os outros determina.

¹⁹⁹ Os autores utilizam a metáfora do Jazz para se referirem às organizações “que vão descobrindo seu caminho à medida que lidam com uma gama diversa e complexa de assuntos apenas parcialmente antecipáveis” (Pina & Cunha, 2002, p. 37).

Referências bibliográficas

- Ardoino, J. (2001). A complexidade. In E. Morin (Ed.), *O desafio do Século XXI – Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, N. (2007, março). O Sentido ético do desenvolvimento – Critério para a cidadania na escola. Conferência Ibérica *Educação para a Cidadania*. FC, Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.
- Azevedo, N. (2010). *Atmosfera moral da escola. Condições para o desenvolvimento ético*. Rio de Janeiro: E-Papers.
- Azevedo, N. & Nascimento, A.T. (2007). Modelo de tutoria – Construção dialógica de sentido(s). *Interações*, 7, 97-115. Retirado de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>
- Bartell, S. (2001). Training's new role in learning organizations. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (4), 354-363.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP, UTL.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1999). The ecology of developmental process. In J.C. Gomes-Pedro (Ed.), *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria, Departamento de Educação Médica.
- Brown, A. (2006). A narrative approach to collective identities. *Journal of Management Studies*, 43 (4), 731-753.
- Coelho Rosa, J. (2010). Investigar em Educação. In M. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED, FCT. Universidade Nova de Lisboa.
- Dearden, P. & Mitchell, B. (1998) The ecosystem approach. In P. Dearden & B. Mitchell, *Environmental change and challenge: the Canadian perspective*. Toronto: Oxford University Press.
- Dorsey, G. (2009). *Praxis: dialogue, reflection, and action toward a more empowering pedagogy*. (Dissertação de mestrado). Faculty of the Department of Elementary Education, San Jose State University, USA. Retirado de http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4687&context=etd_theses
- D'Orey, I., Amaro, I. & Rodrigues, L. (2006). *Do arco íris à inclusão social e escolar*. Lisboa: Fundação LIGA.
- Fals-Borda, O. (1991) Some Basic Ingredients. In O. Fals-Borda, & M. Rahman (Eds.), *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*. New York: The Apex Press.
- Fernandes, A. (2007). *Tipologia da aprendizagem organizacional*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Foucault, M. (2002). *The order of things*. Londres: Routledge Classics.
- Fonseca, J. (2002). *Complexity and innovation in organizations*. Londres: Routledge.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundação LIGA (2007). Instituto de Funcionalidade Humana. Documento de apresentação. Lisboa: Fundação LIGA.
- Green, M. & Piel, J. A. (2002). *Theories of human development: a comparative approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 257-77.
- Lopes, B. (2003). Intersubjetividade e comunicabilidade em educação hoje. In A. Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48 (1), 21-49.
- Mendes, J. (2003). Perguntar e observar não basta, é preciso analisar. Algumas reflexões metodológicas. *Oficina do CES*, 194, Setembro. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Retirado de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf>
- Nascimento, A. & Azevedo, N. (2010). Funcionalidade humana e tutoria: Articulando perspectivas conceptuais. *Revista Sociedade e Trabalho*, 39, Abril.
- Nascimento, A. & Faria, M. (2006). *Programa de intervenção precoce*. Lisboa: Fundação LIGA.
- Nascimento, A. & Santos, F. (2006). *Projecto unidades locais: um espaço pedagógico de criação do futuro*. Lisboa: Fundação LIGA.
- Passos, C. (2006) (Coord.). *A Memória de um percurso*. Lisboa: Fundação LIGA.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. CA: Sage Publications.
- Pearn, M., Roderick, C. & Mulrooney, C. (1995). *Learning Organizations in Practice*. London: McGraw-Hill.
- PET, Programa de Educação Tutorial (2004). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, Região Sul, Brasil. Retirado de <http://www.mec.gov.br/pet>
- Pina & Cunha, M. (2002). All that jazz: três aplicações do conceito de improvisação organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 42 (3), 36-42.
- Reason, P. & Torbert, W. (2001). The action turn: toward a transformational social science. *Concepts and Transformations*, 6 (1), 1-37.

- Rosnay, J. (2001). Conceitos e operadores transversais. In E. Morin, *O desafio do século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, B. (1995). *Toward a new common sense. Law, science and politics in the paradigmatic transition*. NY: Routledge.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Schein, E.(1997). *Organizational learning: What is new?* Boston, MA: MIT, Slan School of Management, The Society for Organizational Learning.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. SF: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Senge, P. (1996). Leading Learning Organisations. *Executive Excellence*, 13 (4), 10-11.
- Senge, P. (2004). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Silva, T. (2000). A poética e a política do currículo como representação. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Sun, He-Chuan (2003). Conceptual clarifications for 'organizational learning', 'learning organization' and 'a learning organization'. *Human Resource Development International*, 6 (2), 153-166.
- Weber, M. (1984). *Economia y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

PARTE 3

Uma leitura transversal

Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de professores

Renovar os saberes,
transformar as práticas,
mudar o mundo

“*Umana cosa è*”²⁰⁰

Introdução

Tal como referido oportunamente na nota de apresentação, procurámos num primeiro momento dar ao leitor uma ideia do conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito da rede “*Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de Professores*”, destacando para cada um algumas das suas particularidades e marcas de especificidade dos seus contributos.

Na dupla qualidade de orientadora científica de todos eles²⁰¹ e de coordenadora da rede que os integra e, tendo em conta o conhecimento que sobre esse processo, necessariamente, se foi construindo e reconstruindo na própria ação a partir dessa relação supervisiva, parece importante retomar o contacto com o leitor, associando-nos à reflexão e procurando, agora, partilhar algumas das ideias que, pela sua força, atravessam os textos. Trata-se de relevar algumas das linhas de pensamento que, na sua coerência, marcam não apenas uma identidade epistemológica coletiva como, também e talvez, alguns indicadores de sentidos possíveis para o pensar-fazer educacional, investigativo e pedagógico numa lógica que pretende constituir um contributo para a inovação e para o debate acerca do desenvolvimento científico como elemento crucial do desenvolvimento humano. Na leitura transversal que nos propomos dos referenciais emergentes dos estudos empíricos, quer quanto aos resultados, quer quanto a uma nova e complexa perspetiva de investigação focada na cooperação científica, tomamos como referência internacional, ao longo do texto, o quadro de tendências, objetivos e desafios que, internacionalmente, se colocam à investigação no horizonte das próximas décadas²⁰² e que, afortunadamente, neste projeto evidenciam o seu carácter antecipatório.

²⁰⁰ João Lobo Antunes (2005), título e tema da conferência proferida no âmbito do Ciclo de conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose”, da unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição).

²⁰¹ Com inestimáveis coorientações já referidas.

²⁰² Cf. *EERA's Agenda for Horizon 2020*. The European Educational Research Association's. In http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERA_Agenda_H2020_250813.pdf

Para além dos eixos organizadores dessa reflexão – a possibilidade de aprofundar o referencial de saberes no que se refere ao desenvolvimento identitário de todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e à qualidade da sua formação inicial e contínua – e no âmbito dos objetivos traçados para a rede, tomaremos, também, como objeto de estudo os fundamentos epistemológicos e metodológicos da cooperação científica que as redes podem propiciar. De permeio, as questões que nesses eixos se entrecruzam e que situam as problemáticas educacionais no cerne dos desafios e das transformações sociais e culturais que as sociedades contemporâneas desencadeiam e esperam, e que interpelam cada cidadão quanto aos desígnios da (sua/nossa) própria condição humana. O desafio que se nos colocou foi, então, passar de uma ideia inicial, simples na sua formulação, quanto à possibilidade de *renovar* o quadro de saberes/concepções e de *transformar* as práticas educacionais, a uma crença quase utópica na possibilidade de *mudar o mundo* através do alargamento dos campos de consciência quanto ao que, ao menos localmente, é possível pensar e fazer²⁰³. Trata-se, pois, e em jeito de síntese e como referido anteriormente, de procurar identificar neste contexto conceptual, algumas das ideias que marcam a linha da frente da reflexão produzida no que se refere às possibilidades e estratégias de formação e de investigação promotoras de desenvolvimento educacional nas suas dimensões pessoal, profissional, institucional e social, não obstante a sua natureza tateante e incerta.

Neste exercício, consideram-se também, para além das reconhecidas vantagens, as enormes e inevitáveis perdas que a passagem da análise à síntese pressupõe²⁰⁴.

Investigar em rede de cooperação científica – breve revisitação

Da sua matriz e fundamentação epistemológicas

Tal como também referimos anteriormente, a conjugação de fatores de ordem epistemológica, de natureza institucional e de decisão macropolítica a nível nacional, constituiu neste caso uma oportunidade que ultrapassou a simples

²⁰³ Ou seja, retomar uma das premissas da *EERA's Agenda* na qual se refere que “*many societal institutions, industries and sciences are drafting strategies for action. But the challenges described in H2020 are not only challenges for societies at large; they arise at the level of community, family and personal life*”.

²⁰⁴ Remetemos para a leitura na íntegra das teses e e relatórios decorrentes dos estudos através dos quais é possível aceder quer aos resultados, quer aos procedimentos investigativos desenvolvidos.

intencionalidade investigativa. Com efeito, este projeto aconteceu ancorado num conjunto de crenças, dúvidas e conhecimentos partilhados pelos participantes²⁰⁵, que sustentavam os processos de aferição empírica quanto aos modos considerados mais (ou menos) favoráveis à construção e produção (pessoal e coletiva) de conhecimento. Reconhece-se, assim, como antecedente epistémico da conceptualização e concretização da rede, o debate entre as perspetivas de aprendizagem e de construção de conhecimento que se cruzam na transição paradigmática em curso, ou seja, entre uma perspetiva de matriz transmissiva e outra de natureza sócio-construtivista, reflexiva e ecológica marcada em simultâneo por uma inscrição cultural e histórica e pelo *locus* próprio que as circunstâncias determinam. Salientam-se as crenças, segundo as quais, se é verdade que ninguém aprende na vez de ninguém²⁰⁶, é igualmente verdadeiro que ninguém aprende sozinho, surgindo assim a primeira configuração sistémica, ou “em rede”, percebida através da importância do outro na configuração (ou reconfiguração) do *eu* através das aprendizagens que, ao longo da vida, são possíveis de concretizar. Trata-se da compreensão da aprendizagem como fenómeno de autoimplicação e como capacidade inalienável, que ninguém poderá fazer na vez de ninguém, mas que não pode dispensar a relação com o outro (diverso e múltiplo) que, por força da sua diferença, o enriquece, o amplia e, em sentido metafórico, o “multiplica”, desde que a (inter)ação se estabeleça numa relação dialógica, biunívoca e recursiva. E é esta interação que religa, através da comunicação, as diferentes lógicas pessoais, constituindo-se como reflexão conjunta dos elementos integrantes do sistema, que constitui uma outra condição, também ela inalienável, para que possa ocorrer a consciencialização das diferenças entre o saber próprio e o saber alheio. Ou seja, para que ocorra aprendizagem. Por fim, ainda uma outra condição, através da qual se reconhece que toda a interação é comunicação e que os axiomas que lhe são próprios presidem quer aos processos, quer aos resultados possíveis do trabalho em rede. Admite-se, pois, que a aprendizagem pessoal como fundamento do aprender em conjunto e, desse modo, como *epistème* na emergência e na produção de um *logos* próprio, se joga na atribuição de sentidos, nos meandros das múltiplas linguagens e das múltiplas narrativas, acentuando o seu carácter interacionista e simbólico e a importância do efeito de *espelhamento*²⁰⁷ nos processos de aferição e de identificação.

Nesta linha, a conceptualização e constituição da rede, enquanto modelização complexa, procurou alicerçar-se numa visão crítico-reflexiva do desenvolvimento

²⁰⁵ Pela sua participação no Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro nas suas diferentes fases e propostas curriculares e na visão de espelhamento crítico e multirreferencial que o caracteriza.

²⁰⁶ Alarcão (1991), In Sá-Chaves, I. (2007), pág. 122.

²⁰⁷ Sá-Chaves, I. (2004). Programa da unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, Doutoramento de Base Curricular em Didática, Universidade de Aveiro (1.ª edição).

humano, indissociável da dimensão social, interpessoal, hermenêutica e comunicacional, de matriz Vygotskyana, na qual a *zona proximal de desenvolvimento* pressupõe o valor acrescido do outro na ultrapassagem dos limites determinados pela visão própria e, também, de inspiração Bakhtiniana na valorização da interação dialógica e polifônica como condição essencial para essa mesma ultrapassagem.

Dos objetivos – modelizando horizontes

“An important educational agenda permeates all the H2020 challenges. Education can help bridge the gap between these global challenges and the responsibility and competence of citizens of all ages to act locally, but educational research is urgently needed to optimize the acquisition of knowledge and analytical skills that empower citizens to understand and engage with...”²⁰⁸

No horizonte dos objetivos mais gerais do projeto global relevam-se as possibilidades de acentuar o potencial de inteligibilidade e de compreensão das problemáticas em estudo, através da cooperação científica entre investigadores, entre instituições e entre culturas, do desenho articulado e integrador da modelização em rede²⁰⁹ e dos contributos aduzidos pelos diferentes enfoques em diversos níveis de escolaridade (no caso dos alunos) e em distintos níveis de formação (inicial e contínua) dos professores. Mas também, a possibilidade de aprofundar o conhecimento acerca dos sistemas de formação e dos perfis de profissionalidade destes profissionais para os diferentes níveis de escolaridade, por referência aos novos perfis de competência e de cidadania desejáveis para todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Mais especificamente, procurou-se:

- Identificar os *saberes básicos* que os estudos mais atuais (ao nível nacional e internacional) reconhecem como devendo integrar o perfil de cidadania comum a todos os alunos terminada a escolaridade obrigatória;
- Identificar e aprofundar o conhecimento acerca da natureza das competências dos professores responsáveis, no exercício da sua profissão, pelo desenvolvimento desse perfil para os níveis de escolaridade considerados;
- Identificar e sistematizar os princípios e características paradigmáticas dos sistemas de formação em estudo, na sua relação com uma filosofia de formação qualificante e humanizada;

²⁰⁸ From Global to Individual and from Individual to Global. In *EERA's Agenda for Horizon 2020*, Op. cit.

²⁰⁹ Considerando a sua matriz sistémica e os princípios de totalidade, recursividade e autorregulação que a caracterizam.

- Especificar os contributos da investigação em rede, quer para as instituições responsáveis pela formação, quer para a regulação curricular e melhoria da qualidade da formação dos profissionais/investigadores nas instituições e nos países às quais pertencem.

Quanto aos resultados esperados pretendeu-se, numa linha de horizonte, ela própria aberta à emergência de novas configurações, que o impacto dos estudos desenvolvidos pudesse ocorrer a três níveis de intervenção, respondendo, desse modo, a diferentes tipos de problema. Ao nível conceptual, contribuir para o aprofundamento do conhecimento no que se refere à formação de professores e à sua supervisão, bem como das perspetivas de desenvolvimento curricular e das abordagens didáticas que melhor se ajustassem aos novos desafios.

Neste sentido, parece particularmente relevante a concepção integrada dos estudos com vista a obter uma compreensão mais profunda acerca da escolaridade básica no que se refere às competências dos professores para os diferentes ciclos de ensino, aos perfis de cidadania dos alunos e, ainda, aos contributos e aos constrangimentos da oferta de formação inicial e contínua. Ao nível institucional, os contributos procuram situar-se nos processos de supervisão e regulação curriculares, permitindo reequacionar os problemas diagnosticados na formação de profissionais nas instituições que integram a rede e intervir de um modo mais informado na procura de soluções para os problemas de inovação e de desenvolvimento contextualizados. Por fim, ao nível pessoal, o projeto pressupõe o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos implicados no(s) processo(s) investigativo(s), com particular incidência nos investigadores principais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento ao longo da vida, mas também nos múltiplos participantes²¹⁰ que, a diferentes níveis, integraram cada estudo.

²¹⁰ Referimo-nos aos professores, educadores, membros dos órgãos de gestão de escolas e agrupamentos, pais, autarcas, futuros professores em formação, alunos das escolas protocoladas com as instituições de formação que participaram nos estudos.

Das vulnerabilidades

... às potencialidades epistemológicas

“Policies, including education policies, must target the basic needs of citizens. Educational and knowledge-creating institutions, which are often closed off from the lifeworld, must provide leadership, research evidence and transformative learning for citizens to engage with challenges.”²¹¹

Considerando que todo o processo investigativo é balizado pela procura e pelo risco, os saberes que se perscrutam constroem-se na argumentação entre ideias prevaletentes e ideias de vanguarda naquilo que habitualmente se designa como a *grande fala* ou a *grande conversaço*, que sustenta os processos de evoluçõ subjacentes às transições paradigmáticas. Ideias essas que, se ousam propor-se como alternativa face às perspetivas vigentes, não apresentam o mesmo nível de segurança advinda das formas de validaçõ teórica, empírica e ou pragmática que apenas o tempo permite através da confirmaçõ ou refutaçõ das suas lógicas, dos seus propósitos, dos seus impactos e das suas consequências a mais longo prazo. Pelo contrário, as ideias que se apresentam como sinais de inovaçõ relativamente às formulações que as antecedem, sã apenas hipóteses e conjeturas à procura de sentidos novos que, no movimento transformador que operam, se admite poderem vir a fazer caminho, a obter reconhecimento e a ganhar força. Ou seja, a instituírem novos paradigmas. Sã, por isso, entidades frágeis que oscilam entre a ousadia e a incerteza que caracterizam a sua matriz. Apesar disso, sã esses novos saberes que a investigaçõ aclara e faz emergir, que permitem avançar na reelaboraçõ continuada, persistente e fundamentada do próprio pensamento, num fluxo de produçõ do novo que é o desígnio de toda a investigaçõ científica em todas as suas modalidades, níveis e contextos. É nesse fluir que os *novos saberes* se vã constituindo, reconstruindo lógicas, colocando novas hipóteses, abrindo caminhos. Porém, e não obstante as limitações, o conhecimento emergente nos processos investigativos encontra espaçõs e formas de validaçõ no cruzamento epistemológico entre dois tipos de referencial que mutuamente se entrelaçam e reforçam.

Em primeiro lugar, e no caso presente, pela construçõ de um referencial teórico através de revisões de literatura focadas na especificidade de cada objeto de estudo e que procuram sintetizar o *estado da arte* através do mapeamento dos conceitos e das perspetivas que definem, para cada qual, o ponto de situaçõ da reflexõ produzida

²¹¹ EERA's Agenda for Horizon 2020, Op. cit.

até ao momento. Referencial situado, que incorpora naturalmente os contributos dos autores que, ao nível internacional²¹² e nacional, singularizam uma visão e um pensamento inscritos criticamente nos contextos e nas culturas que lhes são próprios e que, no seu conjunto, definem a linha do horizonte conceptual a partir da qual é, então, possível falar de inovação. Trata-se de um princípio de validação teórica sustentado na função esclarecedora das lógicas conceptuais e metodológicas que esgrimem o debate da argumentação fundamentada e, face às quais, o conhecimento novo se confronta e se mede.

Em segundo lugar, estudo a estudo, pela construção de referenciais empíricos, traduzidos na opinião manifesta (de forma explícita ou apenas indiciária) que, na multiplicidade das suas fontes, na diversidade dos modos de auscultação, na efervescência interpretativa que desencadeiam e na amplitude²¹³ das *amostras* constituídas²¹⁴, constituam representações verosímeis e plausíveis das próprias realidades. Ou seja, um princípio de validação pragmática legitimado através da participação efetiva das pessoas em seus contextos reais de trabalho e de vida, chamadas a ser parte do debate e percebidas, nas redes comunicacionais em interação no projeto investigativo, como elementos fundamentais e constitutivos do saber que se anuncia. Mas é, sobretudo, no cruzamento destes dois tipos de referencial, quando um e outro são confrontados num processo de espelhamento epistémico que, através de um princípio de dupla e mútua validação, se torna possível compreender a sua especificidade como contributo inalienável na construção de um pensamento que articula e contrapõe os fundamentos das razões que sustentam as lógicas subjacentes às teorias, e os fundamentos das razões que sustentam as concepções e as práticas dos profissionais. Ou seja, da razão pura e da razão prática se quisermos revisitar os clássicos.

Deste ponto de vista, é possível constatar, através de uma leitura em detalhe das teses propostas e publicamente defendidas no âmbito da rede que, na sua generalidade, os professores chamados em cada estudo a essa participação efetiva na reflexão acerca dos novos saberes subjacentes às questões de pesquisa que nortearam a conceptualização da rede, têm deles algum conhecimento não sentindo os temas em discussão como algo estranho ou distante. Pelo contrário, quer ao nível da formação inicial, quer contínua, observa-se um grau de apropriação teórica que

²¹² Destacamos a importância dos referenciais dos organismos e organizações internacionais, como é o caso da *EERA*, e ao qual, pela sua pertinência como instrumento indicador de novos rumos e pela validação conceptual que propicia a este projeto, nos temos vindo a referir.

²¹³ Embora desejavelmente a sua aleatoriedade seja um garante contra a alienação e a manipulação da informação, não se excluem as possibilidades de outros tipos de *amostragem* que, pelas suas características e garantidos os critérios de rigor na sua seleção, melhor respondam a determinados tipos de problema investigativo e respetivas questões de pesquisa.

²¹⁴ Relembramos que os inquiridos no conjunto dos estudos são da ordem dos milhares.

aponta para um impacto positivo das estratégias formativas de que foram sujeitos e, eventualmente, para alguma influência dos normativos divulgados. Todavia, e paralelamente a esta tendência, ocorrem dois fatores que importa destacar. Em primeiro lugar, a impossibilidade de confirmar²¹⁵ nos estudos apresentados que a essa “atualização”, em termos teóricos de reconhecimento dos conceitos e das perspectivas, corresponda uma efetiva e generalizada transformação das práticas curriculares em correspondência com a mudança nos discursos. As exceções que neste âmbito se observam e cujos meandros epistêmicos são claramente perceptíveis nas memórias descritivas correspondentes a cada tese e que, estudo a estudo, *contam como foi*, referem-se a casos pontuais e intencionais de intervenção formativa e curricular propostos a partir da própria investigação e que, numa perspectiva de alicerçar o *como poderá vir a ser*, tornam evidentes transformações das práticas com impacto reconhecido sobre as pessoas, sobre as instituições e sobre os contextos. Razões, que nos dizem que, se não é possível mudar o mundo é, ainda assim, possível mudar parcelas de mundo, acalentando as ideias de progresso e de desenvolvimento humano e tornando as utopias viáveis.

Em síntese, releva destes estudos um princípio de transformabilidade que, partindo de uma crença, enquanto mera hipótese teórica e investigativa, se alonga e compromete num *continuum* epistemológico que repercute nos processos de desenvolvimento individuais e coletivos envolvidos na ação e que constituem evidência empírica das transformações reconhecidas como tal.

Neste sentido, ensaia uma nova epistemologia do ato investigativo que funde, na sua função de continuada atualização do próprio conhecimento, a natureza (trans)formativa dos sujeitos e dos contextos envolvidos. Retomando um *leit motiv* que atravessa os estudos, trata-se de investigar para compreender e de compreender para agir e transformar, numa linha de desenvolvimento humano recursivo, que recolhe do enraizamento cultural, do compromisso social e, também, do pensamento sistêmico e crítico os seus inestimáveis contributos.

A estratégia generalizada na rede de cruzamento sistemático dos referenciais teórico e empírico permite, ainda e por fim, destacar a importância dos contributos aduzidos à reflexão epistemológica por cada estudo na particularidade do seu contexto e das variáveis que o conformam. Tratando-se, naturalmente, e tal como fora definido estrategicamente nos objetivos anteriormente lembrados, de um mesmo objeto de estudo traduzido nos novos saberes relativos aos alunos,

²¹⁵ É importante lembrar que nos estudos se procurou conhecer representações, pelo que não foram observadas, de forma sistemática e para esse fim, práticas curriculares dos professores. As observações efetuadas inscreveram-se na diversificação e cruzamento de fontes que, do ponto de vista conceptual e metodológico, caracterizaram os estudos.

ao perfil de competência dos professores e à qualidade da formação, observa-se numa leitura transversal, não apenas o modo como essas problemáticas são equacionadas genericamente, mas também, através das pesquisas focalizadas, um aprofundamento do referencial inicial que delinea as especificidades para cada situação, cada caso e cada momento da formação.

Ou seja, um princípio de contextualização e singularidade epistemológica que acrescenta à *expanded vision* e às transversalidades das temáticas iniciais, o reforço da matriz identitária que aprofunda o saber e o fazer profissionais em cada nível de escolaridade, de formação e em cada área científica, dando particular relevo à inovação das abordagens didáticas específicas na construção das aprendizagens, enquadradas numa leitura global da ação educativa centrada na pessoa.

Dos resultados – das questões metodológicas

“The challenge for educational researchers is to take what we are very good at, including conceptual and critical thinking, reflection, mixed methods studies and widening participation & engagement, and insert these skills into programmes with specific scientific or technical objectives.”²¹⁶

Do senso comum ... à abordagem investigativa intencionalizada

Refletindo sobre as questões metodológicas que presidiram à criação e organização da rede, ou seja, à crença no valor da partilha, da ação concertada e da colaboração na multiplicação dos referentes, no valor acrescido da diferença, no contributo de cada cultura, de cada contexto e de cada perspectiva, o que se salienta é a importância da modelização em rede na facilitação dessas estratégias. Com efeito, as relações humanas desde sempre ocorreram e se manifestaram sob a forma de rede. Parecendo uma questão absolutamente óbvia, talvez exatamente por isso não se torne assim tão visível. Olhar habituado e excesso de evidência, possivelmente. Aliás, o simples termo *relação* já pressupõe essa ideia de *elo* entrelaçando dois pólos que, pelo simples facto de entrarem em (inter)ação, estabelecem uma condição nova que os liga, que os (re)une e, religando, os (re)

²¹⁶ EERA's *Agenda for Horizon 2020*, Op. cit.

significa. No quadro da linguagem e no que se refere às ciências do humano, pode então dizer-se que, ao estabelecerem-se relações, palavras como *solidão* ou *ser solitário* ganham outros espaços de significação, sendo então possível passar-se a falar de *solicitude* e de *ser solidário*²¹⁷. É esta entrada da linguagem, e sobretudo da semântica, a abrir caminho nas zonas menos claras da compreensão, mas a abrir também caminho para a emergência dos equívocos e das ambiguidades, que se tecem nas relações e nos processos comunicacionais. Por isso, é na e pela linguagem que as redes se fazem e se desfazem e que, desfazendo-se, podem, em certas circunstâncias e a partir de competências de regulação e de supervisão ajustadas, ser refeitas e entretecidas.

Nas ciências sociais e humanas, a matriz que configura a ideia de rede é, deste modo, um *constructo* que importa da teoria dos sistemas, as ideias de estrutura (multipolar) e de dinâmica e da teoria da complexidade, as ideias de emergência, e como tal, de recursividade, de imprevisibilidade e de impredictibilidade. As organizações em rede apresentam, portanto, uma configuração complexa na qual se reconhecem dimensões e elementos estruturantes e objetiváveis (polos/nós) e outros da ordem do relacional e, conseqüentemente, da ordem do probabilístico, da possibilidade, da hipótese e do efêmero. No caso das relações humanas este tipo de organização é, também e sempre, uma atribuição de sentidos, configurando uma construção social inscrita na história e nas culturas que, em simultâneo, se fundam e fundamentam na/a especificidade e singularidade de cada (inter)locutor e na procura da comunicação autêntica. *Umana cosa è*²¹⁸.

Por isso, as redes e a sua tessitura constituem o modo mais natural (e talvez primeiro) como o homem se institui no deparar-se com o outro, concomitantemente seu semelhante e seu diverso. Conforme já referido, os processos de individuação precisam de espelho e precisam de diferença para poderem estabelecer-se na compreensão da singularidade do que é próprio e único de cada qual e, por isso, seu constituinte. Do ponto de vista antropológico, o percurso do humano pode ser percebido nesta interminável caminhada à procura do outro, que será sempre, e em simultâneo, uma procura ontológica de si na descoberta continuada, persistente e sempre inacabada de um sentido para todos. As redes estão, por isso, inscritas em todas as manifestações do humano, sendo por isso a sua essência e o seu natural *modus operandi*, a trama que dá sentido a todas as narrativas, sejam elas as dos povos na sua demanda coletiva, sejam apenas a de cada pessoa à procura de si própria na vasta cartografia de todas as rotas e caminhos.

²¹⁷ Sá-Chaves e Amaral, 2001.

²¹⁸ Retomamos de, João Lobo Antunes, as palavras que relevam o sentido primordial das ciências do humano.

O que neste projeto se pretende, então, é tornar essa matriz do agir humano mais inteligível, fazendo-a emergir do óbvio e, tomando-a como objeto de estudo deliberado, nas suas múltiplas implicações e desafios, compreender melhor as suas limitações, vantagens e potencialidades.

Assim, neste exercício investigativo, o que pode fazer alguma diferença é o facto de ser possível passar desta visão naturalista do funcionamento do humano e do social, nas suas múltiplas manifestações, para uma outra perspetiva, que intencionaliza essa relação, procurando potenciar, de um modo mais planeado e rigoroso, as infinitas possibilidades que o relacionamento e o agir em rede pressupõem num processo que valoriza e estimula a emergência. Procura-se, assim, tirar partido de um processo inerente à condição do humano, cuja história se tece nas malhas de todos os sonhos sonhados, individual e coletivamente e, também, nas malhas de todos os pesadelos e perdas que os mesmos sonhos arrastam nas descontinuidades e ruturas dos sistemas relacionais que, não obstante, apostam na possibilidade da intercompreensão humana.

Trata-se, neste caso, de introduzir níveis de racionalidade, de autodeterminação e de autorregulação dos sistemas em interação que, de algum modo, possam minimizar o carácter (aparentemente) aleatório e casual dos fenómenos naturalistas. Ou, se melhor dito, trata-se de valorizar o potencial, já de si enorme, que as formas espontâneas de colaborar e de cooperar comportam, isto é, de passar de um conhecimento tácito acerca do valor da cooperação, enquanto agir em conjunto, para um conhecimento explícito e reconhecível desse mesmo valor, traduzido na colaboração intencional e dedicada através de cuidadas estratégias de motivação e de envolvimento que ampliam e concertam as mais-valias individuais. A tentativa é, então, de ultrapassar esta dimensão de senso comum, de coisa percebida na evidência do quotidiano e na história da própria humanidade, para um outro tipo de compreensão que possa aproveitar os avanços que, múltiplas e diferentes áreas do conhecimento, têm vindo a tornar, não apenas mais visíveis, mas também mais conciliáveis. Ou seja, trata-se de produzir uma outra forma de evidência no quadro daquilo que podemos designar como cooperação científica.

Reafirmando esta perspetiva, a própria história da ciência está repleta de casos, nos quais, o valor acrescido da lógica processual da construção “em rede” constitui a questão e a condição fundamental para alterar significativamente a qualidade dos processos e dos produtos emergentes na investigação. Face a um excessivo individualismo, materialismo e fixação no tempo presente, que caracterizam as sociedades contemporâneas, o que hoje se torna difícil é encontrar situações nas quais se observe esta outra característica fundamental e natural do humano, que se traduz na capacidade para agir em conjunto e responsavelmente, para concertar as trajetórias e as finalidades no sentido de poder ir sempre mais além de forma continuada no tempo e sustentada nas suas dinâmicas.

Importa, pois, pegar no sentido da história e no conhecimento que dela emerge, para que, em todos os campos da experiência humana, o velho ideal de desenvolvimento, de progresso, de evolução e de compreensão, possa ser o álibi que nos convoca ao compromisso com o dever do mundo. Que é como quem diz, com o dever de cada qual na sua própria singularidade. Infere-se um princípio de consciencialização que sustenta a intencionalidade, o pensamento crítico e a decisão estratégica na procura das melhores soluções para os problemas e desafios do quotidiano nas suas múltiplas complexidades e desmultiplicações.

Dos conteúdos – leituras, indicadores e tendências

Num exercício de leitura pessoal dos diferentes estudos sintetizados, e para além de algumas considerações já enunciadas, capítulo a capítulo, pelos respetivos investigadores principais, destacamos, ainda, algumas das ideias que indiciam um pensamento comum, retomando algumas das marcas matriciais tornadas emergentes pela especificidade epistemológica e contextual de cada estudo em particular.

Quanto aos referentes enquadradores

... das sociedades contemporâneas

“... Central to these initiatives will be the capacities and capabilities of teachers, not only to address these priorities as currently framed, but also to sustain a dynamic relationship to some of the most intractable challenges surrounding health and wellbeing. This suggests that we need research on how teachers can renew their knowledge, understanding, pedagogical skills and social capabilities.”²¹⁹

Assumindo o compromisso ético com as finalidades primordiais da educação – formar cidadãos capacitados para viver em sociedade, construir conhecimento e bem-estar e, ainda, promover o desenvolvimento humano em todos os seus níveis no quadro dos deveres e dos direitos universais – todos os estudos apresentam um enquadramento que, relativamente à contemporaneidade, identificam as

²¹⁹ EERA's Agenda for Horizon 2020, Op. cit.

características e os desafios que estas colocam aos cidadãos e, por consequência, à escola e aos professores em cada situação e contexto. Estratégia, que garante a inscrição social e o compromisso dos objetos e dos objetivos de estudo com as grandes questões da atual modernidade. Transversalmente, transparece nos professores uma consciência crescente da complexidade dessa relação, traduzida na percepção da mudança como constante, que generaliza as ideias de incerteza, de instabilidade e de imprevisibilidade e, por consequência, da impossibilidade de usar modelos estandardizados que possam responder ajustadamente a essa incerteza e volatilidade dos fenómenos. Destacam-se como referentes comuns, do ponto de vista das concepções subjacentes, uma visão expandida das relações de pertença, das identidades e da cidadania decorrentes de uma *visão planetária* que estabelece e pede novos compromissos com os equilíbrios e com a sustentabilidade dos sistemas físicos, relacionais e humanos. Releve-se como contributo de grande valia esta ideia de sustentabilidade reportada particularmente ao relacionamento humano (entre pessoas, povos ou civilizações) o que pressupõe uma *ideia de cuidar*, como fundamento e para além da aceitação da diferença e da convivência pacífica, competências centrais nos processos de (re)humanização da própria humanidade. Já do ponto de vista da organização e da governança, salienta-se uma *visão sistémica e complexa*, que procura perceber os fenómenos na sua globalidade, recursividade e emergência, e que assume a educação e o conhecimento como instrumentos inalienáveis de progresso e vivência de cidadania. Assume-se, igualmente, que a escola não responde, por si só, aos desafios e expectativas das novas condições socioculturais, o que permite compreender não apenas a condição de isolamento dos professores e o persistente mal-estar docente, mas também a necessidade de redefinição de papéis, prioridades e de modelos de intervenção fundadores de novas culturas educacionais com relevo para a humanização das relações e para a aproximação intencional das diferentes instâncias formais e não formais na intervenção educativa.

Quanto aos saberes básicos e ao perfil de cidadania comum

“...Literacy in the 21st century becomes the ability not just to read, but to interpret, critique and evaluate...”²²⁰

No que se refere à função primordial da educação e aos saberes através dos quais se concretiza, e não obstante a dispersão terminológica que se observa na especificação dos referidos saberes e dos seus significados em cada contexto particular dos estudos empíricos, os professores de todos os níveis de ensino considerados identificam e reconhecem (ao nível do discurso) como *novos saberes* básicos e pilares estruturantes do desenvolvimento humano o *aprender a aprender*, *aprender a fazer* e o *aprender a comunicar*, ou seja, observa-se a retoma das questões fundadoras da identidade traduzidas no *aprender a ser*²²¹, saberes referenciados pela UNESCO²²². Consta-ta-se também, que continuam a valorizar os saberes disciplinares e didático-pedagógicos numa perspectiva de aprofundamento da sua especificidade, numa lógica curricular ainda marcadamente tecnicista e redutora. Com exceção dos estudos centrados na educação de infância, é referida com insistência a lacuna de competências e comportamentos de cidadania responsável dos alunos, cujos principais indicadores remetem para a indisciplina, a conflitualidade e a não conformidade com as regras básicas de convivialidade e, no que se refere às dinâmicas de gestão educativa, a heterogeneidade (dos alunos, das turmas, dos contextos e das culturas), a incompreensão e intolerância face à diferença e as dificuldades na gestão da divergência. Em conformidade, os saberes considerados decisivos no desenvolvimento (pessoal, institucional e social) são aqueles que suportam e informam a aprendizagem da cidadania, ou seja, do *saber ser*, não obstante as também reconhecidas dificuldades quanto ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, a aprendizagem e o conhecimento dos valores reguladores das práticas de cidadania responsável constituem, nestes estudos, a questão central, remetendo para a necessidade de conceptualizar e desenvolver *novas* didáticas e estratégias de formação e de gestão curricular, novos conteúdos de formação e novos enfoques na avaliação do conhecimento. Ou, se dito de outro modo, desvelam a omissão das preocupações ontológicas no quadro das responsabilidades educacionais da escola assoberbada por solicitações de outra ordem no quadro de uma filosofia ainda pouco centrada na pessoa do aluno e na pessoa do professor.

²²⁰ EERA's Agenda for Horizon 2020, Op. cit.

²²¹ Uma leitura em detalhe de cada estudo em particular permite aceder a níveis de mais elevada sofisticação na enunciação destes saberes em cada contexto de investigação.

²²² Cf. Delors (1996).

Talvez por isso, são muito residuais as referências a uma visão integradora do desenvolvimento humano, que concilie na vivência pessoal as dimensões *saber, fazer e ser* o que pode ajudar a compreender algumas das razões que fundam a crise da ética e a falta de participação no exercício da cidadania também já referidas. Releva-se a emergência de um outro saber – o *aprender a pensar* – como contributo para a reconfiguração do referencial teórico, não numa lógica de adição, mas como condição básica de todos os outros saberes numa lógica de reorganização epistémica que confere à cultura, ao compromisso com os valores e com as ideias de bem comum, à consciência e à inteligência transformadora e criativa, o papel primordial da ação educativa.

Quanto ao perfil de competência dos professores

*“Globalization creates more complex educational spaces that impinge on the work of educators and the learning that they enable, globally, nationally and locally. This implies a constant shifting of boundaries in the work of educators – for instance, boundaries between policy and practice, between regulation and autonomy, and between different professional identities.”*²²³

Salvaguardadas as naturais diferenças quanto ao nível de desenvolvimento pessoal, e tendo em consideração a validade do leque de competências identificado nos respetivos perfis geral e específico, observa-se na generalidade dos estudos uma correspondência isomórfica relativamente aos *novos* saberes de professores e alunos, com relevo para as dimensões de competência ligadas ao saber (*knowledge*), ao aprender a aprender (*knowing*), ao aprender a fazer (*doing*) e ao aprender a ser (*knower/being*). Tal ocorrência parece sustentar a ideia, segundo a qual, dificilmente alguém ensina bem aquilo que não sabe. Em consequência, e tal como era pressuposto, torna-se indispensável repensar a qualidade da formação no sentido, não apenas, de facilitar a apropriação dos discursos relativamente aos novos saberes, mas de estimular e criar condições para a transformação das práticas para que o desiderato de transformação dos contextos e das sociedades se torne realidade e não apenas hipótese, desejo e intenção.

Em alguns dos estudos observam-se sinais de compromisso sistémico em projetos de matriz colaborativa e coparticipada (sobretudo nos estudos de caso),

²²³ EERA's Agenda for Horizon 2020, Op. cit.

nos quais os projetos de formação e de investigação integrados operaram mudanças reconhecidas e, nos quais, a qualidade das lideranças e das estratégias colaborativas intra e interinstitucionais, bem como a diversificação dos níveis de formação e a qualidade da massa crítica, foram reconhecidos como decisivos nos processos de inovação e de mudança. Neste sentido, destacam-se os contributos das parcerias entre as instituições de formação (universidades, institutos politécnicos), as escolas e outras entidades no delineamento de projetos integrados e ligados às respetivas comunidades, nos quais, a articulação de referentes e o agir em comum constituíram o *ethos* e a ambiência geradora de novos saberes, de novas socializações e de novas inscrições de civildade solidária na ação educativa. Trata-se de uma perspetiva que releva a ligação à vida vivida, em desfavor de uma visão quimérica do ensino como preparação para uma vida a viver mais tarde.

Em síntese, atravessa os estudos a consciência da importância do continuado aprofundamento e aprimoramento do perfil de competência dos professores no que se refere à capacidade de pensar, percebida como competência reflexiva e metarreflexiva, que sustente a reconstrução (individual e coletiva) de uma visão educacional redutora, simplista e padronizada e que possa inscrever-se e reconhecer-se numa, também nova, e mais solidária visão de mundo.

Quanto às concepções e práticas de formação

“Historically, Europe’s socio-economic landscape has been characterized by the European Social Model (ESM), which lies midway between a market-dominated orientation (as in the US) and a state-led economy. The quality and equality of education plays a key role in the ESM, which has been partly shaped by the establishment of comprehensive schooling, a model that is strongly challenged by current policy trends.”²²⁴

Relacionadas com as suas dificuldades, associadas à indisciplina, à divergência, às condições de trabalho, à mobilidade forçada, aos excessos da burocracia e à formação desajustada das respetivas necessidades, os professores sinalizam novas áreas de competência que identificam as novas tecnologias de informação e de comunicação, a gestão de classe e de conflitos, a participação efetiva na concepção dos projetos educativos, as questões inerentes à avaliação e as competências

²²⁴EERA’s Agenda for Horizon 2020, Op. cit.

transcurriculares, interdisciplinares e transcontextuais como linhas desejáveis de desenvolvimento da sua profissionalidade. Nesta mesma lógica, sugerem o enriquecimento e atualização dos conteúdos, particularmente pela inclusão da reflexão acerca do desenvolvimento de novas áreas científicas e curriculares, bem como de novas modalidades, oportunidades e estratégias de formação.

Quanto à qualidade e impacto da formação inicial recebida, manifestam genericamente apreciações positivas com indicações pontuais de áreas nas quais os procedimentos supervisivos de regulação curricular podem interferir no sentido de melhorar a oferta formativa.

Todavia, no que se refere à formação contínua, ocorrem apreciações díspares, ainda que com alguma prevalência das representações negativas quanto às ofertas de formação e que se relacionam com o nível de escolaridade em que exercem a atividade profissional, com as fases em que se encontram na carreira docente e com os cargos e funções desempenhados. Procurando colmatar as lacunas e dificuldades encontradas nos processos formativos, os professores sugerem modelos de formação (contínua) mais ajustados às respetivas necessidades de formação e ao desenvolvimento da competência reflexiva e participativa, nomeadamente através de uma maior flexibilidade, mais elevado grau de diversificação das abordagens, com particular incidência na reflexão acerca das práticas, sugerindo entre outras o trabalho em oficina, de projeto, *workshop* e experimental. Ou seja, observa-se um compromisso claro com a ação e com a intervenção, compreendidas como condição inalienável do *aprender a fazer*. Trata-se da questão central que, nestes estudos, sustenta a ideia dos novos saberes como novas competências, ditas *saberes em uso*, e que por esta razão não são passíveis de aprendizagem apenas por transmissão retórica e discursiva, mas que apontam para a real implicação dos aprendentes nos processos e nos projetos educativos.

Relativamente às oportunidades de formação, os professores apontam para uma melhor gestão dos tempos e maior proximidade da formação aos locais de trabalho, ou seja, para a sua centração na escola percebida como território e instância privilegiada para esse fim. Em alguns estudos, os professores defendem a inclusão da investigação como modalidade de formação e a avaliação da formação como elemento importante na melhoria da qualidade da mesma e na progressão na carreira.

No que diz respeito à passagem de um pensamento reflexivo individual a formas plurais e coletivas de pensar e agir, os estudos referem a condição aprendente das próprias organizações, salientando a mútua implicação e indispensabilidade dos dois registos reflexivos, assumindo que é nos contextos e nas vivências dos problemas e dos dilemas quotidianos que se geram a consciência pessoal e coletiva, bem como as dinâmicas formativas favorecedoras do desenvolvimento pessoal

e do desenvolvimento coletivo. A importância desta compreensão remete para a ideia de uma *outra* escola, percebida como lugar de cidadania e como instância de pensamento multirreferencial, que encontra na qualidade das culturas de participação e de colaboração que é capaz de continuamente reelaborar, a chave para a gestão de muitos desses problemas.

Em síntese, trata-se de uma escola reflexiva e culta que assume para si, e em si, a responsabilidade e o direito de construir um conhecimento próprio ligado aos contextos (concilia esforços, recursos e possibilidades), ligado à vida (enquanto lugar de exercício pleno da cidadania e dos direitos de todos), ligado à ação (redimensionando a competência transmissiva em competência interventiva, transformadora e cuidativa) e, por fim, ligada à sua própria história (porque enquanto competência criativa e inovadora impede a estagnação e o retrocesso e promove uma visão pró-ativa, situada e humanizada).

Quanto às concepções e práticas de supervisão

“...Meanwhile, assessment and monitoring, in a wide sense, is an essential ingredient of participation, since, if conducted formatively, it empowers those who are assessed, at every stage of the life course. Assessment is especially relevant to the social inclusion agenda, since dialogic communication between teachers and learners is at the centre of improved achievement for all.”²²⁵

No que mais especificamente se refere à área da Supervisão em educação, os estudos consideram que se trata de uma área do conhecimento integradora dos sistemas que organizam a ação humana numa perspectiva de sustentabilidade continuada dos processos de desenvolvimento e, como tal, um fator decisivo na regulação da sua qualidade.

Tendo em conta os contextos nos quais os estudos empíricos se inscrevem, são feitas referências às diferentes modalidades de supervisão, destacando-se uma perspectiva pedagógica transversal que qualifica a supervisão curricular, a supervisão da formação de futuros profissionais, a supervisão da gestão das instituições no quadro das missões que lhes estão cometidas, bem como a supervisão investigacional enquanto orientação e regulação dos procedimentos investigativos com vista à produção de conhecimento.

²²⁵ EERA's Agenda for Horizon 2020, Op. cit.

Em todas as situações referenciadas nos estudos é reconhecido o papel fulcral das estratégias de supervisão na qualidade dos resultados, com particular destaque para a qualidade da relação supervisiva na criação de ambiências educativas e formativas estimulantes, facilitadoras e colaborativas nos processos de construção de conhecimento e para a criação de climas relacionais afetuosos e amigáveis e como tal, potenciadores da ação educativa e formativa. Neste sentido, atravessa todos os estudos a ideia que sobreleva a importância da sensata e sábia gestão dos afetos nos múltiplos relacionamentos que as dinâmicas sistêmicas desencadeiam como uma questão estruturante e garante de bem-estar face às emergências e às imprevisibilidades que, nelas, ocorrem e que transparece nos múltiplos episódios narrativos, de cariz metarreflexivo, constantes dos *research portfolios* dos investigadores principais.

Também transversalmente, é reconhecida a importância das narrativas quer como expressão, quer como via de acesso aos processos de pensamento e, sobretudo, o seu papel na consciencialização que opera no próprio narrador, potenciando o desenvolvimento metacrítico e metaprático da competência reflexiva. Os professores relevam ainda o papel da escrita sistemática como fator epistémico de especial relevância, não obstante as dificuldades e resistências que os alunos apresentam. Tal constatação recoloca no debate a importância das competências elementares do *saber ler, escrever e contar*, como fundamentos estruturantes da comunicação e da possibilidade de *aprender a aprender*. Percebidos como condição necessária, mas não suficiente, estes *velhos* saberes retomam o seu lugar numa perspetiva epistemológica que reconcilia e articula os diferentes níveis de competência e exigência.

As estratégias de explicitação e de diversificação das linguagens e dos modos narrativos, quer através da oralidade, quer da escrita ou ainda através de outras formas criativas de comunicação, nomeadamente pela arte, são reconhecidas pelo seu papel na construção e produção de conhecimento valorizadas por uma leitura estética dos objetos, das relações e da linguagem. Destaca-se, sobretudo, o seu papel na promoção da singularidade dos percursos e dos processos pessoais de construção de um pensamento e de um saber pessoal próprios e originais, favorecendo a autoestima, o pensamento criativo e a estruturação dos processos identitários.

Os estudos apontam maioritariamente para as vantagens de um cenário de supervisão *reflexivo e integrador* por permitir, na sua flexibilidade estratégica, ajustar-se a cada circunstância, a cada pessoa na sua singularidade e a cada momento e, em função da natureza das situações, recorrer de modo oportuno e inteligente às propostas de intervenção pedagógica que outros cenários sugerem e fundamentam.

Daí, a importância que, sobretudo os estudos desenvolvidos nos contextos de formação inicial, reconhecem quer ao papel dos supervisores institucionais e cooperantes, das lideranças e dos órgãos de gestão intermédia na supervisão

reguladora e da qualidade científica e pedagógica dos respectivos sistemas, dinâmicas e campos de intervenção, quer à necessidade de garantir a qualidade da sua formação.

Quanto à investigação em rede de cooperação científica

“The H2020 challenges are not just another example of political rhetoric, they are a call to urgent action for survival. It is essential for people to engage collectively with these challenges, and this requires that people and communities acquire the necessary knowledge, skills and competencies through education. The H2020 challenges focus on things that are already happening; education can help address these and future challenges before they are beyond our control.”²²⁶

Considerando as dificuldades que a dimensão da rede e a complexidade dos estudos que a integram colocam à produção de sínteses, procuramos ainda assim relevar algumas ideias-chave, no que se refere aos contributos para uma melhor compreensão das epistemologias no quadro das ciências sociais e humanas.

No que se refere às *epistemologias científicas*, ou seja, aos processos de conceptualização e modelização da investigação na sua globalidade, destacamos a intencionalidade estratégica dos estudos, uma cobertura mais fiel da fenomenologia educativa, modelizações mais amplas e abrangentes dos sistemas em interação, bem como a diversificação das modalidades investigativas (grandes amostras, estudos de caso), a captura oportuna das relações de interface e das emergências e a criação de culturas de partilha, de diálogo e de colaboração epistemológica. Sublinhamos também, as oportunidades de compreensão coletiva construída através de uma visão plural das problemáticas, de estratégias de supervisão desenhadas com vista à ampliação de referentes, à contrastação de pontos de vista, à reflexão pessoal sistemática e à oportunidade e pertinência de *feedback*, bem como das suas implicações nos processos de desenvolvimento.

Relativamente às *epistemologias pessoais*, traduzindo as leituras que os investigadores principais fazem acerca dos impactos que esta experiência desencadeou, destacamos o seu reconhecimento pela ativação da competência reflexiva, traduzida em novos modos de pensar e compreender, níveis de reflexão mais profundos, o enriquecimento do património informacional individual pelo acesso a novos conteúdos, novas abordagens e novas perspetivas, o efeito de

²²⁶ EERA's Agenda for Horizon 2020, Op. cit.

espelhamento por diversificação das concepções, representações e opiniões e, em consequência, o desenvolvimento do pensamento divergente, alternativo, crítico e criativo. Os investigadores valorizam as estratégias de formação e de supervisão desenvolvidas por promoverem a inscrição da dúvida e do questionamento sistemáticos constituindo, por isso, um fator importante na ativação do desenvolvimento pela abertura a outros possíveis. É, aliás, nessa abordagem crítico-reflexiva, que a reelaboração conceptual e identitária sustentada pela elaboração de *portfolios* reflexivos (de aprendizagem, de ensino e de investigação) e pela estratégia de *critical friendship* ocorre, facilitando a explicitação e diversificação dos modos narrativos, das linguagens e a apropriação simbólica das realidades vivenciadas. Os investigadores referem ainda como contributos de grande valia a flexibilização das respetivas convicções pessoais e a abertura tolerante às convicções alheias, a ampliação do campo de referências (novas *paisagens* conceptuais, metodológicas e relacionais). Relevam também o aprofundamento científico que a diversidade de conhecimentos, culturas e contextos estimula, bem como a possibilidade de acesso ampliado a bibliografia²²⁷. O estímulo à investigação, pela compreensão alargada de um objeto de estudo em campos de profissionalidade e de formação distintos mas correlatos e, também, pelo facto da sua discussão em painel alargado poder suscitar interrogações e desenvolvimentos conceptuais inesperados, são também contributos, considerados, por si, muito importantes. Condição fundamental é, no entanto, reconhecida ao suporte afetivo entre investigadores que, confrontando-se com os mesmos tipos de problema em diferentes fases do processo investigativo, encontram também nessa *sala de espelhos* a vivência solidária e a supervisão, horizontal e fraterna, de quem não está só no meio do caminho. Um princípio de intercompreensão solidária.

Uma sistematização das principais vantagens encontradas nesta abordagem pode ser percebida no quadro-síntese que se apresenta em anexo.

²²⁷ A proximidade conceptual dos projetos e o conhecimento global da rede que os integra permitem a emergência de trocas e partilhas bibliográficas entre os investigadores, que estabelecem afinidades, abrem os campos de referência e ampliam os enfoques de cada estudo para além das pesquisas individuais.

Considerações finais – princípios e tendências

Procurando retomar o fio de coerência que sustentou as lógicas de investigação e de formação desenvolvidas na rede ao longo do tempo, relembremos que uma das ideias detonadoras deste projeto foi a possibilidade de vir a compreender melhor como é que os professores, em diferentes contextos institucionais, profissionais e culturais, em diferentes momentos da carreira docente e com diferentes tipos de experiência de ensino e de formação se situavam face a um referencial de novos saberes considerados internacionalmente como fundamentais à formação de todos os cidadãos para responderem aos desafios da contemporaneidade. Ou, num sentido mais amplo, e na linha de estudos anteriores²²⁸, como estaria a acontecer a apropriação, pelos agentes educativos, dos novos quadros conceptuais de referência, entretanto emergentes. Nesse sentido procurámos, pela diversificação de estratégias investigativas, assegurar a possibilidade de produção de algumas considerações que, embora não possam ser objeto de generalização estatística podem, no entanto, num processo reflexivo de generalização analítica, constituir não um referencial ou um modelo para a ação, mas apenas mais um referente nos processos de tomada de decisão relativamente aos problemas vivenciados em outros contextos. Destacamos dessas estratégias a diversificação das fontes, das técnicas e dos instrumentos de recolha de informação, dos desenhos metodológicos dos estudos numa lógica de articulação coerente das temáticas que neles se cruzam, o rigoroso cumprimento dos critérios de validação, a opção por métodos mistos na análise e tratamento da informação, a seleção das amostragens, a sua amplitude e referenciação a regiões específicas, garantindo quer a cobertura das suas fenomenologias e especificidades, quer a possibilidade de responderem aos desafios que cada contexto e os próprios referenciais sublinham. Como categorias de análise organizadoras desta reflexão final recorreremos aos fatores psicomotores do desenvolvimento humano, ou seja, aos modos de individuação através da tomada de consciência de Si e aos modos de socialização através da tomada de consciência do Outro, às apropriações pessoais das noções de Espaço e de Tempo enquanto eixos estruturantes da existência, à estruturação da relação com o objeto enquanto ideologia na relação ontológica ser/ter e, por fim, à gestão dos equilíbrios emocionais na relação consigo mesmo e com todos os outros.

²²⁸ Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Edições ESES – Separata da Revista da Escola Superior de Educação de Santarém.

Relevamos as principais tendências que, neste projeto, nos parecem recolocar, no horizonte educacional, as questões que procuram religar as fraturas e os fragmentos conceptuais ao mesmo tempo que aceitam o desafio da compreensão ontológica inscrita nas dinâmicas culturais, sociais e epistemológicas que fundam a produção de conhecimento e a possibilidade de inovação.

Da consciência e da cultura

... ao compromisso ético

Numa leitura transversal dos estudos e dos respetivos referenciais, destacamos relativamente ao primeiro fator a afirmação de uma tendência no que se refere à necessidade de ampliar os níveis de consciência, de cultura e de compromisso ético com o ser e com o devir humanos. Tendência, que se traduz num princípio de reconhecimento da pessoa²²⁹, das suas características, contextos e circunstâncias como variáveis decisivas nos modos como aprende, como interpreta e compreende, como vive e se desenvolve, tornando-se assim a questão fulcral de todo o processo educativo. A centralidade da pessoa e do ser recolocam as questões ontológicas no cerne das questões epistemológicas, apelando a uma mudança de perspetiva quanto às finalidades da educação e à consideração da educação para a cidadania²³⁰ como a ideia fulcral na transição paradigmática em curso e no sentido do desenvolvimento identitário da pessoa como fundamento do desenvolvimento social e humano. A reelaboração desta ideia pressupõe a passagem de um nível de conhecimento formal e teórico a outro, cuja natureza prática e de transformação efetiva das realidades, legítima e dá sentido a novas perspetivas no desenho e no desenvolvimento curriculares a todos os níveis de ensino, de formação e em todas as áreas científicas. É pelas pessoas e com as pessoas que a escola e a educação se justificam e se legitimam. Uma cultura de humanidade.

²²⁹ Destacamos nesta perspetiva, a diferença entre *centralidade no aluno*, e *centração na pessoa* que o aluno, na sua condição existencial, é. Conceito extensível, obviamente, ao professor e a todos e cada um dos agentes educativos, ou seja, um princípio de pessoalidade e de cuidado.

²³⁰ E, numa perspetiva de *sistemas aninhados*, recoloca, também, as questões axiológicas no cerne das questões ontológicas.

Da ação singular

... ao valor acrescido das pluralidades

Na interação com o Outro que, em termos epistêmicos, se traduz na relação com todos os outros que, real ou simbolicamente, permitem através da sua diferença, estabelecer a singularidade do autoconhecimento, destacamos a constatação empírica da importância dessa relação e a referência às estratégias de formação e de supervisão que propiciam e estimulam a criação de ambiências coletivas favoráveis à ativação do desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões, níveis e tipologias. Em todos os estudos se reconhece um compromisso recursivo e recorrente entre os processos de reflexão individuais e coletivos enunciando, numa leitura complexa, um princípio de multiplicação dos referentes e de acionalidade interativa, que amplia e enriquece os saberes pessoais e que se contrapõe às visões simplistas e solitárias que fundam a centração em si mesmo e o isolamento conceptual e pessoal de cada cidadão. Destacam a importância da alteridade e das múltiplas linguagens que, enquanto elementos identitários diferenciadores, constituem também meios de comunicação capazes de instituir relação, entendimento e compreensão. Para tanto, os estudos colocam como princípio regulador o primado da ética e dos valores que sustentam a dignidade do humano para todos os cidadãos, quer no reconhecimento individual, quer na participação na vida coletiva, reforçando o valor das abordagens inclusivas e democráticas nos processos participativos. Uma cultura de valores e solidariedades.

Das novas territorialidades

... às novas representações identitárias

Quanto à apropriação da noção de espaço, os estudos identificam um referencial de representação simbólica dos espaços territoriais que, sobretudo, por via das novas tecnologias de informação e de comunicação, dá a cada cidadão uma visão de mundo à escala planetária, ampliando as percepções nas relações de pertença relativamente aos lugares de inscrição e vivência sociocultural e geográfica. Mas também, representações simbólicas virtuais, indutoras de novas *paisagens* e novos *horizontes*, que chamam pelo futuro e pelas inovações que este promete na configuração de outros possíveis numa lógica que alia inacabamento e desenvolvimento continuado.

Este efeito de alargamento das representações cartográficas espaciais traz consigo o refazer das identidades que, justamente, através da compreensão de novas

relações de pertença, desafia cada cidadão à salvaguarda e proteção dos patrimónios material e imaterial das sociedades, entendidos como bem comum e universal e, ainda, como legado que umas gerações deixam para as que lhes são subsequentes. Reconhece-se que a aprendizagem desta relação de cuidado, procurando garantir a sustentabilidade dos sistemas físicos e relacionais, incumbe também à educação e à escola no pressuposto de que o conhecimento constitui a condição *sine qua non* para o desenvolvimento de relações afetuosas, uma vez que, como referimos anteriormente, ninguém pode amar o que não conhece. E, sabendo-se que *quem ama cuida*, incumbe-lhes também, como fundamento de uma nova atitude, desenvolver esta consciência de pertença e o gosto de pertencer. Como se ensinam e como se aprendem estes outros saberes, são linhas de investigação que se deixam em aberto às agendas e às instituições científicas.

Destaca-se também, nos estudos desenvolvidos, o reconhecimento da importância do cruzamento cultural advindo da internacionalização. Sustentado no caso da própria rede, é inestimável o seu contributo para tornar clara e evidente a transversalidade da dimensão humana dos problemas, das questões e dos desafios que as sociedades atuais colocam aos cidadãos, independentemente das marcas culturais que os diferenciam.

Em síntese, observa-se no pensamento contemporâneo a emergência de novas representações relativas às diferentes mundividências que tornam explícita a ideia de cidadania expandida, traduzida na consciência e no respeito pelos valores universais e, concomitantemente, numa lógica de proximidade, na intervenção efetiva, intencionalizada e transformadora das próprias realidades. Nesta perspetiva, o conceito de *cidadão do mundo* é, não apenas uma forma feliz do discurso literário, mas sobretudo uma designação e uma visão de cidadania que compromete cada qual com diferentes culturas, com os povos e com as civilizações nos seus valores, nos seus mitos, nas suas derivas, evolução e possibilidades. Uma cultura de fraternidade.

Da efemeridade e da irreversibilidade

... à perseverança e à persistência

Também o fator tempo irrompe no pensamento contemporâneo como elemento crucial na condução e regulação dos processos de desenvolvimento e de vida. No que se refere aos estudos desenvolvidos, a ideia principal remete para a constatação do carácter efémero de todo o conhecimento, sujeito ele próprio a um continuado e constante processo que associa, de forma concomitante, erosão e (re)conformação.

É nesta constatação que, do ponto de vista epistemológico, se inscreve e faz sentido o papel crucial da investigação nos processos de desenvolvimento, através da produção de conhecimento que, persistente e obstinadamente, empurra para a frente a linha simbólica entre o já sabido e o ainda por saber. É, aliás, a consciência de efemeridade que coloca cada cidadão perante os desafios que a caducidade dos fenómenos, dos saberes, das relações e das próprias vidas desencadeia e que suscita a necessidade e a urgência de uma competência reflexiva, intencionalizada e inteligente que permita a cada qual responder à mudança inerente ao fluir dos fenómenos e refundar continuamente a sua formação, as suas concepções, as suas práticas e visões de mundo. E, chama-se a este processo, *formação ao longo da vida*, invocando a ideia recursiva de (sempre) novas oportunidades, criadas que sejam as condições para o seu acontecer. Contrariando uma visão dominante que faz centrar no presente todas as possibilidades e anseios de realização, releva da generalidade dos estudos, o reconhecimento da importância de pensar e de agir em função de novas temporalidades que inscrevem o futuro de cada pessoa num *continuum* histórico-cultural comum e numa história de vida pessoal que lhe dão sentido. Por um lado, porque a memória enraíza e fortalece a própria ideia de pertença e consciência identitária e, por outro, porque abre o caminho à imaginação, e com ela, à esperança e ao futuro. Os desafios que surgem associados às novas temporalidades, são também desafios educacionais que encontram no *aprender a pensar* e no *aprender a aprender* os pilares essenciais do desenvolvimento quer pessoal, quer coletivo. Trata-se então de um exercício convergente de saberes múltiplos e de afetos, de um tecer conjunto das solidariedades, que evoca o *espírito do vale*, tal como Morin se lhe refere, ou seja, aquela ambiência de um lugar que, pelas suas características e coordenadas, tudo acolhe, numa confluência sábia do diverso, do múltiplo e do diferente, tornando assim possível a emergência de uma entidade nova e fecunda: a ideia de religação, de multirreferencialidade, de cocriação e de continuidade para além de todas as efemeridades. Uma cultura de confluência e de reflexão.

Da governabilidade e da gestão

... à pedagogia da gestão e da governabilidade

Naquilo que mais especificamente se refere às ideologias relativas à relação com o objeto, particularmente no que se refere às representações ideológicas dominantes na gestão e governabilidade dos sistemas, ou seja, na apropriação que as diferentes concepções e perspectivas de gestão organizacional, pedagógica e/ou

curricular representam na qualidade das aprendizagens e da formação, os estudos fazem referência ao papel negativo das abordagens mercantilistas e economicistas que desvirtuam e subvertem as finalidades e a razão de ser dos próprios sistemas e instituições.

Em todos os casos se observa um apelo, que a dimensão empírica dos estudos sustenta, ao investimento no fator humano (nos alunos, nos professores, em outros agentes educativos e nas próprias comunidades) na qualidade das aprendizagens, da formação e do acompanhamento pedagógico que lhes é devido e também na melhoria da qualidade do ensino e das condições materiais e imateriais que melhor o garantam.

Paralelamente, observam-se referências aos problemas, dificuldades e dilemas encontrados no quotidiano profissional que decorrem dos constrangimentos relativos à gestão das carreiras profissionais e da organização das instituições, fatores de há muito reconhecidos como geradores de mal-estar docente e, conseqüentemente, de desmotivação e desinvestimento no futuro.

Nesta disfunção, que altera radicalmente a ideia e a função primordial da educação e da escola pública como bem, como direito dos cidadãos e como dever da tutela ao nível das decisões macropolíticas, os estudos desenvolvidos constituem, pelo seu impacto nas concepções e nas práticas dos seus intervenientes, um lampejo que, não instituindo por si só a generalização da mudança que os estudos anunciam e fundamentam como possível, desenha pelo menos a sua possibilidade e respetivas condições. Uma cultura de possibilidade e de esperança.

Da diversidade e da divergência

... aos equilíbrios possíveis

Por fim, uma referência final à ideia, chamemos-lhe assim – a ideia – que atravessa toda a reflexão produzida e aferida na rede. Trata-se de reafirmar a importância do equilíbrio relacional, refletido num clima de bem-estar pessoal e coletivo, como condição e fator inalienável de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento. Não apenas pela construção de uma lógica da afetuosidade, mas na compreensão da sua indispensabilidade na matriz dos relacionamentos subjacentes a todas as formas de comunicação, de interação e de colaboração e também das estratégias de gestão e de regulação da divergência, dos conflitos e das ambigüidades. Do ponto de vista epistemológico, trata-se de *aprender a conviver*, *aprender a comunicar* e *aprender a ser* de outro modo. Um modo axiológico que reconhece, no respeito pelo outro, pelo seu tempo, pelo seu espaço, pela sua condição e pela sua singularidade a

possibilidade do respeito por si mesmo, do tempo partilhado, do espaço relacional ampliado, da condição espelhada e aferida, ou seja, da singularidade própria e da identidade. Trata-se de um tecer reflexivo, complexo e constante dos princípios que humanizam o fazer pedagógico, colaborativo, afetuoso e sustentável, inscrevendo-o num desígnio universal de bem e no reconhecimento da dignidade de todos e de cada um. E que, na sua complexidade, relança novos desafios à investigação quanto ao mal-estar docente e quanto às suas implicações no mal-estar discente, no insucesso e abandono da escola e, desse modo, na descrença nas suas reais possibilidades de responder às mudanças que a desafiam. Transparece a necessidade e a urgência de responder às novas questões metadidáticas que procuram saber como poderá a escola, como poderão as sociedades e os seus professores ensinar e aprender a humanidade, desenvolver solidariedades, viver a fraternidade, estimular a reflexão e criar esperança e futuro. Uma nova visão e uma nova cultura científica que, na humanização dos seus desígnios, na abrangência e discussão crítica das temáticas e dos objetos de estudo, no rigor das suas epistemologias e na poética da sua fluidez, possa (talvez) instituir uma cultura de envolvimento e de paz.

Bibliografia

Alarcão, I. (Org.) (1977). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.

Aragão, A. (2007). *Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo*. (Projeto de pós-doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Araujo, E. (2007) *O uso do portfolio reflexivo na perspetiva histórico-cultural*. (Projeto de pós-doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro (não publicado).

Azevedo, N. Rios (2008), *Da ação e da investigação – condições bio-ecológicas de desenvolvimento em organizações aprendentes*. (Projeto de pós-doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro (não publicado).

Bakhtin, M. (2006). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barros, M. (2010). *Menino do mato*. São Paulo: Leya.

Benkirane, R. (2006). *La Complexité. Vertiges et Promesses*. Paris: Éditions Pommier.

Blanc, M. (2001). *Estudos sobre o Ser*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspectivas*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bolle de Bal, M. (1996). *Voyage au Coeur des Sciences Humaines. De la reliance. Tome 1. Reliance et Théories*. Paris: L'Harmattan.

- Borgstrom, M. et al. (2002). *A Europe of Differences. Educational Responses for Interculturalism*. Enschede, Netherlands: CIDREE.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la Science et Réflexivité*. Paris: Raisons d'Agir.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21* (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (2001). *Novo Conhecimento: nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2002). *Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003a). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003b). *O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, McIntyre, D. John & Demers, K. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts, Third Edition*, co-published by Routledge/Taylor & Francis Group and The Association of Teacher Educators.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas, SEC (2000). Retirado de www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf.
- Conselho Nacional de Educação (2012). *O Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Damáσιο, A. (2003). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Europa-América.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias de Deus, J. et al. (2003). *Olhares Cruzados. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dortier, R. (Coord.) (2000). *Philosophies de notre temps*. Sciences Humaines Éditions, Paris: Presses Universitaires de France.
- Eliot, T.S. (1961). "The rock", *Selected Poems*, London: Faber and Faber.
- Evans, K. (1998). *Shaping Futures. Learning for Competence and Citizenship*. Vermont: Ashgate Publishing Company.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une Archéologie des Sciences Humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'Archeologie du Savoir*. Paris: Gallimard.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in our school*. New York: Teachers College.
- Fullat, O. (1997). *Antropología Filosófica de la Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e Identidad del Yo – El Yo y la Sociedad en la Época Contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giddens, A. (2000). *Un Mundo Desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giordan, A. (1996). Enseigner n'est pas apprendre. In *L'Enseignant, École Libératrice*, 61(3), 1-5.
- Habermas, J. (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers Soi*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Katz, C. (1994). Europe Sociale, Charte Sociale. *A Europa dos Cidadãos*. Lisboa: Civitas.
- Kourilsky, F. (Dir.) (2002). *Ingénierie de l'interdisciplinarité, un nouvel esprit scientifique*. Paris: L'Harmattan.
- Kuhn, T. (1989a). *Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos*. Ediciones Paidós. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Kuhn, T. (1989b). *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La Théorie du Système Général*. Paris: PUF.
- Le Moigne, J.-L. (2002). L'ingénium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie. In C. Guillaumin (Coord.), *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social* (pp. 17-47). Paris: L'Harmattan.
- Leite, D. & Lima, E. (2012). *Conhecimento, Avaliação e redes de colaboração. Produção e produtividade na Universidade*. Porto Alegre: Sulina.
- Lobo Antunes, J. (2005). Umana coisa è. Ciclo de conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose”, da unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*, do Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro (1.ª edição). [Artigo publicado na *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*. In <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php?journal=rpmgf&page=article&op=view&path%5B%5D=1009>]
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Lourenço, E. (1994). *Gerir o Impasse. A Europa dos Cidadãos*. Lisboa: Civitas.
- Machado, C. (2013). *Educar (para) o pensar: Desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contributos da Filosofia para Crianças*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Madanelo, O. (2010). *Formação Contínua de Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: (re) qualificação de competências*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Maffesoli, M. (1996). *Elogie de la Raison Sensible*. Paris: Grasset.
- Morin, E. (1973). *La Paradigme Perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1986). *La Méthode T.3: La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1999). *Le Défi du XXI^e Siècle. Relier les connaissances*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *Reliances*. Paris: Éditions de L'Aube.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Edição Piaget.
- Morin, E. (2004a). *La Méthode: Éthique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2004b). *Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2001). *A Inteligência do Futuro*. Brasil, S. Paulo: Cortez Editora.
- Moos, L. & Gray, P. (2003). *EERA's Agenda for Horizon 2020*. The European Educational Research Association's. Retirado de http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERA_Agenda_H2020_250813.pdf
- Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J.R. (Orgs.) (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China, MMXII.
- OCDE (2007). *PISA 2006 – Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OCDE.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* ©.
- ONU. *Declaração do Milénio* (Cimeira do Milénio, Nova Iorque, 6-8 de Setembro de 2000). Retirado de <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>
- Oppenheimer, J. (1955). *La Science et le Bon Sens* (9.^a ed.). Paris: Gallimard.
- Paiva, B. (2006). *Urbanidade e educação cultural. Estudo de Caso em Supervisão Ecológica*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: Mensagem – Serviços de Recursos Editoriais Lda.
- Popper, K. (1983). *Conjecturas y Refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. (1985). *Búsqueda sin Término. Una Autobiografía Intelectual*. Madrid: Editorial Technos.
- Popper, K. (1989). *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Prado, G. (2008). *Saberes e Conhecimentos Docentes: indícios de desenvolvimento pessoal e profissional em narrativas pedagógicas*. (Projeto de pós-doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Prigogine, I. (1996). *O Fim das Certezas*. Lisboa: Gradiva.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Paris: Points.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie – vers une vision globale*. Paris: Le Seuil.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2001). Supervisão Reflexiva: a passagem do 'eu solitário' ao 'eu solidário'. In I. Alarcão (2001), *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000; 2007; 2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de Professores e de outros Profissionais* (1.ª, 2.ª e 3.ª eds.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, Formação e Globalização: novos ou velhos paradigmas? In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002a). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2002b). A Qualidade em Educação: Um conceito necessário à Mudança. In *Actas do Fórum "Qualidade e Avaliação da Educação"* (pp. 105-116). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Edição ESES – Separata da Revista da Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2004). Formação, Complexidade e Investigação: a tripla hélice. In T. Ambrósio, A. Caetano, C. Neves, M. Gonçalves, M. Ramos, M. Mesquita, & I. Sá-Chaves, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas* (pp. 157-169). MCX/APC – Atelier n.º 34.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, A. (2012). *Educação de infância como Tempo Fundador. Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, B. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Brasil, São Paulo: Editora Cortez.
- Schön, D. (1996). *Le Tournant Réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. New York: Jossey-Bass.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Silva, A. (2009). *Novos saberes básicos, novas competências dos professores do 1.º CEB – um estudo no âmbito da supervisão da formação na Universidade de Aveiro*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silveira, L. (2005). *Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável. O papel da Escola no século XXI*. [1.º capítulo da Tese de doutoramento inacabada e não publicada]. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Simon, H. (1989). *A Razão nas Coisas Humanas*. Lisboa: Gradiva.
- Teodoro, A. & Torres, C. (Orgs.) (2005). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thomaz, C. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania. Novos Desafios à Formação de Professores*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- UNESCO, ICSU (1999). *Ciência para o Século XXI – Um novo compromisso*. Paris: UNESCO.
- Varela, F. (1994). Le bonheur comme savoir-faire. In R.-P. Droit (Ed.), *Où est le bonheur?* (pp. 306-326). Paris: Le Monde-Éditions.
- Varela, F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique. Action, Sagesse et Cognition*. Paris: La Découverte.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris: Sociales.
- Watzlawick, P. et al. (2002). *Pragmática da Comunicação Humana*. S. Paulo: Editora Cultrix.
- Wilms, W. & Zell, D. (2003). Accelerating Change in the Academy: Balancing new demands while protecting core values. *On The Horizon*, 11(3), 15-22.

Anexo

Q1. Investigar em rede de cooperação científica – saberes e questões emergentes

Quanto aos novos saberes – perfil de cidadania

- Identificar os saberes fundamentais e redefinir as finalidades educacionais – centralidade e urgência do *aprender a ser*
- Estruturar os saberes no tempo histórico – encontrar um sentido
- Ligar os saberes à ação e à vida real – *connection to real life*

Quanto ao aprofundamento do perfil de competência dos Professores

- Desenvolver a competência reflexiva e metarreflexiva (consciência de si)
- Incentivar a dimensão interventora/transformadora
- Promover a participação como fator de activação reflexiva
- Desenvolver o pensamento crítico – consciência social e solidária

Quanto às estratégias de formação

- Favorecer a apropriação individual no interior dos coletivos organizados através da abordagem reflexiva e multirreferencial
- Favorecer a apropriação coletiva a partir dos contributos individuais, promovendo a confluência das apropriações individuais
- Incluir as novas temáticas (decorrentes das representações e das dificuldades) – novas tecnologias de informação e de comunicação; competências transversais e transcurriculares; novos saberes; gestão de conflitos

Quanto às estratégias de investigação

- Modelização dos estudos com aprofundamento das abordagens sistémicas – compreender as zonas de interface e as emergências
- Modelizações metadidáticas mais abrangentes e socialmente interpelativas – intencionalidade estratégica dos estudos
- Diversificação e articulação das modalidades investigativas (grandes amostras/ estudos de caso) – compreensão da especificidade de cada objeto de estudo inscrita na globalidade do devir social
- Articulação de métodos de recolha, análise e tratamento da informação (quali-quantitativa) – usufruir das mais-valias próprias de cada abordagem
- Consideração das emergências no processo investigativo – captura mais fiel da complexidade própria da fenomenologia educativa e das relações de interface e da imprevisibilidade
- Consideração da incerteza – procura de validação (teórica e pragmática) cujos referentes sustentem altos níveis de probabilidade e de consenso nas representações

- Humanização da praxis investigativa – facilitação dos processos de reconfiguração identitária (individuais e institucionais)
- Espelhamento e diversificação semântica – ativação do desenvolvimento da competência reflexiva
- Contrastação de pontos de vista – estimulação da emergência do pensamento divergente, alternativo, crítico e criativo

Quanto aos processos de legitimação do conhecimento

- Inscrição dos temas e objetos de estudo nas grandes questões do humano
- Introduzir a discussão ÉTICA no que se refere ao USO SOCIAL do conhecimento produzido, ultrapassando os desenhos metodológicos centrados na racionalidade redutora de matriz tecnicista
- Multiplicidade de representações e de oportunidades de troca – enriquecimento do património informacional (conteúdos) individual e coletivo (produção de conhecimento)

Quanto à gestão da investigação

- Estabelecer parcerias interpessoais, interinstitucionais, interculturais (investigar em rede)
- Conciliar esforços, recursos e possibilidades
- Construir uma visão situada no interior de uma visão de mundo conciliadora, solidária e inovadora

Quanto à qualidade da supervisão investigacional

- Supervisão investigacional e liderança flexível (vertical e horizontal) – reelaboração conceptual e identitária (produção de Si)
- Relação supervisa e comunicacional humanizada
- Estratégias e instrumentos de comunicação interativos, dialógicos e dinâmicos (*portfolios* reflexivos; e *portfolios*; correspondência)

Quanto às transições paradigmáticas

- Novas culturas de formação e de pesquisa – um novo paradigma de investigação colaborativa comprometido, em simultâneo, com o desenvolvimento do conhecimento e dos próprios investigadores.
- Ampliação do campo de referências e de experiências novas paisagens conceptuais, metodológicas e relacionais, configurando processos de desenvolvimento impossíveis em isolamento
- Coletivos plurais, organizados e interativos – apropriação simbólica das realidades intermediadas a partir de contextos (referenciais e experienciais) diversos, potenciando a flexibilização das convicções pessoais e a abertura às convicções, perspetivas e concepções alheias
- Estratégias de explicitação e diversificação das linguagens, dos modos narrativos e de construção e de produção de conhecimento – singularidade dos percursos e dos processos epistémicos pessoais

- Concentração de experiência intergeracional – emergência de culturas de partilha, de diálogo intersubjetivo e de colaboração epistémica e a compreensão plural da fenomenologia interpessoal e social (coletivos intencionais e solidários)
- Inscrição da dúvida e do questionamento sistemáticos – principais fatores ativadores da competência reflexiva

Quanto às novas questões de investigação

- Mal-estar discente, insucesso e abandono escolar. Porquê?
- A aprendizagem dos valores. Que lugar e que importância no Currículo?
- Sensibilidade humana, Intercompreensão e Desenvolvimento solidário: como? quem? quando?
- Mudar a escola, mudar o mundo – Utopias viáveis

Notas biográficas dos autores

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto, *Tecendo a Manhã*

Idália Sá-Chaves

idalia@ua.pt

Professora Associada aposentada da Universidade de Aveiro, é Doutora em Educação pela mesma instituição, na especialidade de Didática e Supervisão. É membro do Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* (CIDTFF) e integrou a equipa de concepção e coordenação do Programa Doutor em Educação da Universidade de Aveiro. Os seus temas de investigação incidem nas áreas profissionais da Educação e da Saúde e cruzam, numa perspetiva complexa, as questões do Desenvolvimento Humano, da Formação e da Supervisão. Como professora convidada, colabora regularmente com múltiplas universidades nacionais e estrangeiras, particularmente em Espanha e Brasil. Da sua bibliografia constam várias obras sucessivamente reeditadas e múltiplas participações em revistas de especialidade. Desempenhou múltiplos cargos na docência e gestão curricular, científica e pedagógica e orienta estudos de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento. Integrou o Conselho Nacional da UNESCO e é membro eleito do Conselho Coordenador do Réseau “Intelligence de la Complexité” do *Programme Européen Modélisation de la Complexité et de l’Association pour la Pensée Complexe* (MCX-APC), Paris.



Ana Almeida da Silva

aasilva@live.ua.pt



Licenciou-se em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) e doutorou-se em Didática (2009), ambos pela Universidade de Aveiro. Em 2010, conclui a especialização em Ensino Especial – domínio cognitivo-motor (ISCIA).

Foi monitora no ensino superior (UA, 2005, 2007) e desde 2005 que leciona no ensino básico.

Colabora no projeto Protextos (UA, LEIP), na área do desenvolvimento da escrita.

Exerceu funções de formação e de certificação de competências na área de TIC, no âmbito do Plano Tecnológico de Educação (DGIDC, 2010).

Recebeu dois prémios atribuídos pela UA (2003, 2004) e foi distinguida com uma menção honrosa no Concurso Aveiro Jovem Criador (2005).

Ana Maria Aragão

anaragão@terra.com.br



Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP – Brasil (1981). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro (2007) e Livre--docente em Psicologia Educacional – Unicamp (2010). Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Esteve como *Visiting Scholar* por 3 meses na University of East Anglia, em Norwich, Reino Unido. Atualmente é Professora Associada (MS 5) do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos temas: formação de professores, processo ensino-aprendizagem, psicologia educacional, gestão de conflitos, indisciplina escolar e atuação do psicólogo escolar.

Bartolomeu Paiva

b.paiva@esec.pt

Licenciado em Educação Visual e em Arquitetura, mestre em Supervisão e doutor em Design, possuindo ainda o título de especialista em Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação. Docente e coordenador da área científica de Artes Visuais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, tem vindo a lecionar em cursos de licenciatura, formação complementar, formação especializada e mestrado nas áreas da educação, da arte e do design.

É investigador do Centro de Investigação em Arquitectura, Urbanismo e Design da Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa. Autor e coautor de publicações e participante em eventos científicos, educativos, artísticos e culturais nos âmbitos da educação, da supervisão da formação, do design e da arquitetura.



Carlota Fernandes Tomaz

ctomaz@ua.pt

Licenciada em Ensino de Português e de Francês para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, especializada em Educação Especial, mestre em Desenvolvimento Curricular e doutorada em Didática é Professora Auxiliar no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, onde tem lecionado Unidades Curriculares da área do Currículo e da Supervisão. Tem igualmente desempenhado funções de coordenadora e de supervisora da prática pedagógica supervisionada dos cursos de formação inicial de professores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, mais recentemente, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º CEB. É membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, é coautora de várias comunicações e publicações. Os seus interesses de investigação centram-se nas áreas da Supervisão, do Currículo, da Educação para a Cidadania e da Educação Inclusiva no contexto da formação de professores para os primeiros anos de escolaridade.



Celeste Maria Machado

celeste.maria@gmail.com



Doutorada em Didática e Formação, no ramo de Supervisão, pela Universidade de Aveiro e Licenciada em Filosofia pela Universidade de Coimbra. Da sua formação constam ainda os Cursos de Formação Especializada em Supervisão e de Formação Especializada em Investigação em Didática, ambos da Universidade de Aveiro.

É formadora acreditada, pelo CCPFC, nas áreas de *Filosofia para Crianças, Pedagogia e Didática, Didática Geral, Didáticas Específicas (Filosofia) e Tecnologias Educativas (Aplicação da Informática)*.

É diretora pedagógica de um colégio particular, professora de Português, e formadora nas áreas de *Supervisão Pedagógica, Métodos e Técnicas de Observação e Avaliação de Práticas Educativas e Filosofia para Crianças*, no âmbito de Cursos de Formação Especializada.

Os seus temas de investigação incidem nas áreas de Educação, Supervisão, Didática, *Portfolio*, Filosofia para Crianças, Pensamento Crítico e Criativo.

Elaine Sampaio Araujo

elasamp@gmail.com



Doutorada em Educação pela Universidade de São Paulo (2003) e pós-doutorada pela Universidade de Aveiro, Portugal (2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática na Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores, educação matemática, aprendizagem docente e teoria da atividade. É professora da Universidade de São Paulo, atuando no curso de Pedagogia e de Pós-graduação em Educação da FFCLRP. É vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica – GEPAPe. Em maio de 2010 assumiu a Direção adjunta do Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, CIDInE, Portugal, sendo responsável pela seção brasileira do Centro.

Guilherme Toledo Prado

toledo@unicamp.br

Pedagogo (1987), Mestre em Educação (1992) e Doutor em Linguística Aplicada (1999) pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro (2008). Atualmente é Professor Doutor (MS 3.2) do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e coordenador do GT13 – Educação Fundamental da ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação, biênio 2012-2013. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como consultoria e assessoria a projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores – inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e narrativa.



Maria Angelina Sanches

asanches@ipb.pt

É Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Doutorou-se em Didática e Formação, pela Universidade de Aveiro (2012), e da sua formação anterior destaca-se o Curso de Educadores de Infância (1979), Licenciatura em Ciências da Educação (1993) e Mestrado em Supervisão (1998). No mundo da educação foi educadora de infância, docente e supervisora da prática pedagógica na escola do Magistério Primário e na Escola Superior de Educação de Bragança, na qual exerce os cargos de Coordenadora do Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (desde 2008), de Presidente da Comissão Científica e de Diretora do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar (desde de 2009). No âmbito da investigação, o seu interesse tem-se direcionado para a educação de infância, formação e supervisão pedagógica de educadores/professores, áreas de conhecimento em que tem publicações.



Laureano da Silveira



Diplomado pela Escola do Magistério Primário (Porto) lecionou, durante cerca de sete anos, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, trabalhando, simultaneamente, como tradutor de textos de Sociologia Política. Licenciou-se em História de Arte, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi bolseiro e docente da Universidade de Vanderbilt, nos Estados Unidos, onde desenvolveu um primeiro projeto de Doutoramento na área da *Iberian-american Literature*.

Em 1988, já em Portugal, lecionou História da Arte, na Escola Superior Artística do Porto.

Foi Coordenador Pedagógico do ISAG – Instituto Superior de Administração e Gestão, Diretor Geral e Membro do Conselho de Administração de F+G – Formação e Gestão S. A., e Consultor e Assessor da Administração do Espaço Atlântico-Formação Financeira, SA.

Concluiu o Mestrado em Supervisão, da Universidade de Aveiro, em 1998.

Publicou poemas, ensaios de interpretação crítica e contos em jornais e revistas literárias portuguesas e estrangeiras. Foi codiretor e colaborador da revista de poesia LIMIAR, fundada na cidade do Porto.

Fundou, em 2004, o Instituto Verney para o Conhecimento – Associação para a Educação e a Formação e para o Desenvolvimento das Regiões, do qual foi Presidente do Conselho de Administração.

Foi, desde 2002, Professor Adjunto na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, no Porto.

Frequentou o Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didática, da Universidade de Aveiro, em 2004, tendo desenvolvido uma tese intitulada “*Desenvolvimento pessoal e profissional e formação ao longo da vida. Novos desafios à supervisão*”. Faleceu em Junho de 2008, dias antes de entregar a sua tese de doutoramento.

Nair Rios Azevedo

n.azevedo@fct.unl.pt

Investigadora Auxiliar na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. É doutorada em Ciências da Educação, especialidade Educação e Desenvolvimento, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Tem graduação em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Lisboa), pós-graduação em Educação pela Universidade de Stanford (EUA) e Mestrado em Desenvolvimento da Criança pela FMH da Universidade Técnica de Lisboa. Está envolvida em projetos de investigação sobre contextos e processos de desenvolvimento e sobre formação de professores. Tem lecionado em cursos de formação de professores (formação inicial e pós-graduada) e em cursos de Doutoramento em Ciências da Educação.



Olga Maria Madanelo

olgamadanelo@gmail.com

Licenciou-se em Ensino Básico na Variante de Português e Estudos Sociais/História, na Escola Superior de Educação de Viseu (1987). Fez o Mestrado em Supervisão (2003) e doutorou-se em Didática (2010), ambos pela Universidade de Aveiro.

Fez os Cursos de Supervisor da Classificação das Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 6.º ano (GAVE, 2009) e de Formação de Formadores para os Novos Programas de Português do Ensino Básico (DGIDC -2009).

De 2009 a 2011, foi assessora pedagógica do Centro de Formação da Associação de Escolas Castro Daire e Lafões e Supervisora da Classificação das Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 6.º ano e, em 2012, das Provas Finais de Língua Portuguesa – 6.º ano.

É formadora acreditada, pelo CCPFC e criadora intelectual das obras “*Preparação para as Provas de Aferição 2007/2008, Língua Portuguesa – 6.º ano*” da Porto Editora.

Em 2011, concluiu o Curso de Formação de Formadores Especializados em Avaliação do Desempenho Docente, pelo ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, tendo desempenhado, em 2013, as funções de Formadora dos avaliadores externos da componente científica e pedagógica. É, desde 1988, professora do grupo 200 do Quadro do Agrupamento de Escolas de S. Pedro do Sul, tendo desempenhado diversos cargos de coordenação pedagógica.





ISBN 978-972-789-426-0

Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes.

“(…) Neste sentido, ensaia uma nova epistemologia do ato investigativo que funde, na sua função de continuada atualização do próprio conhecimento, a natureza (trans)formativa dos sujeitos e dos contextos envolvidos. Retomando um *leit motiv* que atravessa os estudos, trata-se de investigar para compreender e de compreender para agir e transformar, numa linha de desenvolvimento humano recursivo, que recolhe do enraizamento cultural, do compromisso social e, também, do pensamento sistémico e crítico os seus inestimáveis contributos. (...)”

“(…) De algum modo, na história do conhecimento e no debate quanto aos seus modos de produção, este estudo vai em contracorrente, na tentativa de resistência à perda de humanidade que os movimentos dominantes de mercantilização, próprios das visões economicistas preponderantes, tendem a fazer alastrar, procurando uma outra consciência e outras formas mais solidárias de ser, de aprender, de pensar, de construir e de produzir conhecimento. (...)”

Idália Sá-Chaves

“(…) A todos os leitores, desejamos que as apropriações críticas e contextualizadas da reflexão proposta possam também, em cada lugar e em cada tempo, constituir fator de inovação e de reinvenção de saberes que assim, e no futuro que adivinham, serão sempre novos. (...)”

Nilza Costa



cidtff universidade de aveiro
centro de investigação em didática e
tecnologia na formação de formadores



de universidade de aveiro
departamento de educação



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MEMBRO DA COMISSÃO DA EUROPEIA



PROGRAMA OPERACIONAL FATOR DE COMPETITIVIDADE



QUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
PERÍODO 2007-2013



UNÃO EUROPEIA
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional