

II ª Série, Número 2
2014

Investigar em Educação

Novas Profissionalidades em Educação



Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Propriedade e editor

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)
Rua João de Deus, 38
4100-456 Porto, Portugal
e-mail: spce.geral@gmail.com
Web: <http://www.spce.org.pt/>

Diretor

Manuel Jacinto Sarmento
e-mail: sarmento@ie.uminho.pt

Composição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

Impressão e acabamento

De Facto Consultores/Printhaus
Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, 34 - 3.º Dto
4780-448 Santo Tirso
e-mail: geral@defactoconsultores.pt

Depósito legal

185095/02

ISSN

1645-7587

Indexada no Diretório do Sistema Regional de Informação em linha para Revistas Científicas da América Latina, Caraíbas, Espanha e Portugal "Latindex"

Comissão de Redação

Ana Maria Seixas
António Osório
Catarina Tomás
Gabriela Portugal
Luís Miguel Carvalho
Preciosa Fernandes

Conselho Editorial Nacional

Alberto Filipe Araújo
Américo Peres
Ana Benavente
Ana Macedo
António Fragoso
António Magalhães
António Neto-Mendes
António Nóvoa
Bárto Paiva Campos
Fátima Antunes
Helena Costa Araújo
Isabel Alarcão
Isabel Baptista
Isabel José Fialho
Isabel Menezes
João Amado
Jorge Ávila de Lima
José Lopes Verdasca
José Machado Pais
Laurinda Sousa Ferreira Leite
Leandro Silva Almeida
Leonor Santos
Manuela Esteves
Maria João Cardona Correia
Maria José Casa-Nova
Maria Teresa Estrela
Marta Araújo
Paula Cristina Guimarães

Paulo Dias
Pedro Silva
Sérgio Niza
Susana Caires

Conselho Editorial Estrangeiro

Alice Casimiro Lopes
Bartolomeu Varela
Bernard Charlot
Carlos Alberto Torres
Dalida Andrade
Denise Leite
Eric Plaisance
Francesc Imbernon
José Eustáquio Romão
Leni Vieira Dornelles
Luiz Carlos de Freitas
Márcia Ângela Aguiar
Maria Isabel Cunha
Maria Teresa Esteban
Michael Young
Xavier Bonal

Capa

João Catalão

Assistente de Edição

Luís Valente

Secretariado

Rosa Branca

Índice

Novas Profissionalidades em Educação

Editorial – Ana Maria Seixas & Preciosa Fernandes 7

Artigos encomendados sobre o tema de capa

Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos:
tensões, paradoxos, progressos e retrocessos - Maria Teresa Estrela 11

Algumas especificidades da profissionalização das profissões
relacionais - Richard Wittorski 41

Artigos

Profissionalidade docente: da prática à praxis - Maria Leonor Borges 51

Novas profissionalidades em educação: um diálogo com pedagogos
egressos e seus empregadores na zona sul da cidade de São Paulo -
Cristina Zukowsky-Tavares, Ana Paula Souza, Elize Keller-Franco &
Eunice Bertoso 69

Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um
Educador Musical - Pedro Filipe Cunha 83

“Professores de educação especial – socialização e identidades
profissionais” - Isabel Pizarro Madureira 99

Índice

Recursos e percursos do programa integrado de educação e formação (PIEF) – Estudo de três casos no Alentejo - Francisco Saias & Isabel Fialho	115
Desafios para os bibliotecários portugueses na esfera da educação superior: explorando territórios formativos - Tatiana Sanches	131
Trabalho colaborativo em fóruns de discussão online: lugares de encontro na formação inicial de professores - Maria João Macário, Cristina Manuela Sá & António Moreira	147
Formação contínua na área das TIC em Portugal. Quem são os Formadores e que perspetivas têm sobre a integração das tecnologias no currículo? - Maria Helena Vieira Felizardo & Fernando Albuquerque Costa	167

Antologia

Ensaios—Tomo VII: Paideia - António Sérgio	185
Abstracts – Résumés	193

Editorial

Ana Maria Seixas
Preciosa Fernandes
Manuel Jacinto Sarmento

O número 2 da Revista Investigar em Educação tem como tema central *Novas Profissionalidades em Educação*. Esta opção insere-se no propósito de contribuir para um debate alargado sobre problemáticas contemporâneas decorrentes das transformações políticas, organizacionais e epistemológicas ocorridas nas sociedades, e suas implicações na reorganização no mundo do trabalho. Na verdade, e no que à educação diz respeito, as alterações nos contextos escolares, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e a revalorização simbólica do espaço local, privilegiando o trabalho em rede, a participação e a lógica de projeto, concorreram para a diversificação e multiplicação dos profissionais que atuam nos campos da educação e da formação e para a emergência de novas profissionalidades. O cenário educativo é hoje configurado por rotas profissionais híbridas e disputadas por vários atores, apresentando-se, assim, como um espaço complexo e, simultaneamente, apelativo à investigação. Neste sentido, o principal objetivo deste segundo número temático da revista *Investigar em Educação* é contribuir para problematizar e refletir sobre *profissionalidades emergentes em educação e formação*, constituindo-se, deste modo, num canal de divulgação de conhecimento produzido neste domínio. A diversidade dos enfoques dos artigos aprovados é bem emblemática quer da complexidade que caracteriza o campo educacional, quer de problemáticas que têm constituído objeto de estudo das Ciências da Educação.

A primeira parte, destinada a artigos por convite, inclui dois textos que possibilitam um enquadramento mais abrangente da temática em foco. No primeiro, Maria Teresa Estrela – investigadora de referência no campo das Ciências da Educação em Portugal - em jeito de nota prévia chama a atenção para a polissemia da investigação educacional e para a importância de uma *vigilância epistemológica e ética* que credibilize a investigação que se produz. Sob este pressuposto, e cingindo-se aos professores, a autora constrói uma narrativa que constitui um excelente contributo para o aprofundamento dos conceitos de *profissionalidade* e de *profissionalismo* e para o debate sobre *profissionalidades emergentes* no campo educativo. O segundo texto, da autoria de Richard Wittorski - professor do *Conservatoire national des arts et métiers* (CNAM Paris, i) parte da exploração dos sentidos da palavra profissionalização utilizados nos campos do trabalho e de

formação; ii) apresenta, depois, uma proposta de definição que articula profissionalismo e desenvolvimento profissional; iii) discute algumas especificidades da profissionalização das profissões humanas e, finalmente, situa iv) algumas questões de profissionalização relacionadas com as profissões de formação de adultos. O texto, assim organizado, constitui um importante dispositivo para se pensar as profissões ligadas à formação de adultos como profissões relacionais.

A secção reservada aos artigos submetidos comporta oito textos, abrangendo temáticas, tais como: profissionalidade docente; formação de professores e novas tecnologias de educação. Assim, um conjunto de quatro artigos centra-se nas profissionalidades docentes e nos processos de socialização profissional. Destes, os dois primeiros, da autoria de Maria Leonor Borges e de Cristina Zukowsky, Ana Paula Souza, Elize Keller-Franco e Eunice Bertos, correspondem a estudos cujos resultados permitem compreender o papel dos saberes profissionais dos professores e pedagogos na construção da suas profissionalidades e esclarecer modos como constroem e desenvolvem aqueles saberes e competências profissionais a partir das suas experiências de trabalho. O artigo de Pedro Filipe Cunha coloca a tônica nas *narrativas de vida* como via para a construção da profissionalidade de um educador musical. Por último Isabel Pizarro Madureira investiga a problemática “ser professor de educação especial”, particularmente: que motivações estão na origem de tal opção e que fatores interferem no processo de socialização deste grupo profissional.

Ainda relacionado com o campo de ação do professor situa-se o artigo de Francisco Saias e Isabel Fialho. Os autores, com base num estudo multicaso (estudo de três casos) analisam o trabalho desenvolvido pelas equipas de docentes envolvidas em Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF)

Tatiana Sanches, num estudo exploratório, estuda a profissionalidade bibliotecária na sua vertente educativa e discute os desafios que se colocam a estes profissionais no campo da educação e formação superior.

Seguem-se, finalmente, dois textos centrados na formação de professores, com enfoque nas Novas Tecnologias em Educação. O primeiro, da autoria de Maria João Macário, Cristina Manuela Sá e António Moreira problematiza o recurso os *fóruns on line* como dispositivo potenciador do encontro entre professores e do trabalho colaborativo. Por seu lado, o estudo desenvolvido por Maria Helena Vieira Felizardo e Fernando Albuquerque Costa enfatiza o papel dos formadores de professores na utilização pedagógica das tecnologias digitais.

Finalmente, na secção Antologia, trazemos um texto do ensaísta e político da educação António Sérgio, que, no princípio do século passado, marcou de forma muito assertiva a agenda educacional, quer pelo seu labor

teórico, quer pelo envolvimento direto nas reformas educativas republicanas. Neste texto, Sérgio dirige-se ao coração da conceção da educação como profissão de desenvolvimento humano, ao considerar a educação como trabalho produtivo, deduzindo daí as condições teóricas e praxeológicas de realização adequada da atividade humana de transmissão do conhecimento e da cultura. O conceito de “escola de trabalho” que utiliza é desenvolvido nas suas implicações metodológicas, e, portanto, profissionais, no sentido da edificação de uma educação transformadora, que seja, simultaneamente, promotora do caráter individual dos aprendizes, configuradora do desenvolvimento coletivo e capaz de contribuir para a transformação da sociedade, no sentido da justiça e da igualdade social. Por tudo isto, o texto de António Sérgio ganha uma, quiçá inesperada, atualidade.

Respeitamos em todos os textos a norma ortográfica utilizada pelos autores.

Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos

Maria Teresa Estrela

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
I.E. - Universidade de Lisboa

Nota prévia

Elaborar um artigo para um número temático a submeter à revista da SPCE - *Investigar em Educação* - pressupõe um prévio, mas breve, enquadramento epistemológico determinado pelos dois termos contidos no título da revista, pois eles delimitam a abordagem ao tema e o questionamento que dela decorre e, simultaneamente, põem em evidência as dificuldades dessa abordagem.

Considero a educação o processo e o resultado de uma complexa atividade social, formal ou informal, que visa o desenvolvimento da pessoa e a sua integração na sociedade, de acordo com fins e valores decorrentes de uma determinada visão do mundo. O seu estudo, dada a diversidade da natureza dos factores que interagem nesse processo, comporta não só as mais variadas abordagens de ordem disciplinar, com os seus quadros conceptuais específicos e metodologias próprias, mas também abordagens de ordem multidisciplinar e interdisciplinar.

Assim, impõe-se esclarecer que me coloco no ângulo das Ciências da Educação para questionar a profissionalidade e o profissionalismo docentes e não num ângulo de uma particular disciplina como, por exemplo, a Sociologia das Profissões. Isso significa abordá-los não como fenómenos sociológicos que também são, mas integrá-los no campo da acção educativa em que os professores desempenham um papel determinante. O que implica aceitar à partida as suas limitações enquanto área específica de saber que continua à espera de melhor definição epistemológica e de reconhecimento científico e social. Identificando-me com algumas das posições expressas por Charlot (2006: 9), considero que se trata de "Um campo fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos, originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos". É portanto, nesta perspectiva de múltiplos cruzamentos que iremos questionar os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo.

Por sua vez, a utilização do termo investigação reveste-se de grande ambiguidade no campo educativo, pela sua polissemia. Com efeito, o termo investigação tanto pode ser utilizado no sentido mais comum de procura de uma solução para um problema, como pode ser utilizado no sentido de um tipo específico de procura de inteligibilidade do real, sistemática e metodologicamente orientada de acordo com paradigmas previamente escolhidos (investigação científica no seu sentido mais tradicional), ou assumir outros sentidos como o de investigação-acção como intervenção controlada nesse real visando a sua transformação, recorrendo, ou não, a metodologias de carácter científico, neste caso caindo no campo puramente praxeológico, etc. Esta polissemia da investigação educacional, releva, pois, de distintos processos de construção de conhecimento, cada qual com a sua potencial validade específica, podendo uns ser apodados de científicos, mas nem todos o podendo ser, ou não o sendo mesmo a não ser que nos coloquemos numa perspectiva pós modernista de abolição de fronteiras entre formas de conhecimento. Parece-me que os anos de existência da investigação educacional justificariam uma distinção clara entre as diversas formas de investigação, de modo a não surgirem no mesmo fragmento de texto o conhecimento construído pela investigação científica do real e aquele que resulta da reflexão dos autores, por vezes baseada apenas noutras autores, o que só favorece a propagação de um discurso opinativo que, no fundo, representa um retorno ao princípio da autoridade, não contribuindo para a afirmação social das Ciências da Educação. Por outras palavras, nota-se em muitas publicações uma grande falta de vigilância epistemológica que, aliada a uma vigilância ética, dê credibilidade à investigação que se faz. Vigilância que é mais fácil de dizer do que de pôr em acção.

Esta diversidade semântica origina uma real dificuldade quando pretendemos tratar uma temática como a que faz objeto deste artigo. Com efeito, não são muito numerosos os trabalhos empíricos sobre estes temas assentes nas vozes dos professores, e partindo de dados recolhidos de acordo com as exigências de uma metodologia científica orientada pelo paradigma de investigação seleccionado. Em oposição, abundam textos de reflexão que, frequentemente, defendem o direito a essa voz, mas, na realidade, se vão sobrepondo a ela e nem sempre resistindo à tentação normativa. Muitas vezes servidos por um discurso de grande beleza formal, têm um efeito encantatório que fica na memória das pessoas que se apropriam dele, faltando-lhes, contudo, o necessário suporte empírico que o sustente e valide. Como repetia muitas vezes um grande senhor da investigação educacional, Gaston Mialaret, em educação quase tudo já foi dito, mas quase nada foi comprovado. Ora, muita dessa literatura parte mais de ideais teoricamente construídos sobre a escola e sobre a profissão, e decorrentes de outras ciências ou de posições ideológicas ou filosóficas dos autores, do que do contacto directo com a vida escolar dos professores. Para além da influência que exercem na transformação do discurso sobre a profissão,

torna-se muitas vezes difícil avaliar qual é a sua real repercussão sobre as práticas profissionais. Se têm grande importância por apontarem ideais que poderão vir a constituir quadros referenciais para a acção, poderão também ter alguns efeitos perversos, criando aspirações irrealistas e consequentes frustrações.

Outra dificuldade na abordagem desta temática, que torna frequentemente infrutíferas as pesquisas às bases de dados, decorre do facto de abundarem publicações onde profissionalidade e profissionalismo surgem de forma lateral, uma espécie de epifenómenos da investigação sobre outros temas relacionados com a profissão. Por isso, não constituindo o foco central da investigação no terreno, não estão contempladas nas palavras-chave inventariadas nas bases de dados.

“At last but not at least”, talvez a maior dificuldade de abordagem da problemática da profissionalidade e do profissionalismo resida na complexidade destes conceitos que não são isoláveis de outros que também não são uníacos, como profissão, profissionalização, formação, socialização, identidade, desenvolvimento profissional, cultura profissional, ética e deontologia..., o que implica, num número de páginas limitado, ser redutor e abusivamente simplificador.

Ao enumerar as dificuldades de tratamento da temática proposta para este número de *Investigar em Educação*, quis simultaneamente apontar as limitações deste artigo.

Alerto que não parti de uma meta-análise da literatura publicada sobre o assunto, baseada numa recolha sistemática e exaustiva da investigação feita sobre o tema e tratada por modelos estatísticos que só uma equipa poderia realizar, o que explica a modéstia dos objetivos deste artigo. Os elementos que estão na base da sua construção são de natureza múltipla: dados provenientes da investigação empírica sobre a temática ou, com ela, estreitamente relacionados; relatórios de organismos internacionais como a OCDE, a UNESCO e a Comissão Europeia, pela influência por eles exercida nos discursos definidores das políticas de educação, dos papéis profissionais docentes e da formação de professores; alguns documentos normativos portugueses; textos de carácter reflexivo a que apelei só quando indispensável, servindo sobretudo para estabelecer contrastes entre discurso e realidade ou dar a conhecer realidades diferentes das nossas, no que à profissão diz respeito, mas que desenham tendências que poderão vir a ser importadas. Todos estes elementos inserem-se num pano de fundo constituído por uma longa carreira de professora, investigadora e formadora de professores, alimentada por múltiplas experiências, leituras feitas no decurso de vários decénios, conversas formais e informais com professores de vários níveis de ensino, delimitando o meu horizonte de experiência. Por isso, optei por uma escrita na primeira pessoa do singular.

Trata-se, portanto, de um intertexto, onde se apagam, fundem e evidenciam mas também se interpelam, elementos de proveniência variada. O que me obriga a limitar o objetivo deste artigo a uma partilha de algumas interrogações e dúvidas que a temática da profissionalidade e do profissionalismo me leva a colocar. Gostaria que essas interrogações pudessem incentivar a necessidade de desenvolver a investigação empírica que lhes desse resposta. Considero que a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na primeira infância, pois sabemos ainda pouco como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como os vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipo de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugar têm a razão e a emoção na sua percepção e resolução...

Esclarecemos, ainda, que partimos do pressuposto de que a profissão docente, tal como se apresenta na literatura da especialidade e a História da profissão documenta, é uma construção social decorrendo de um longo processo geo-socio-histórico, e de uma pluralidade de factores endógenos e exógenos que interagem e se ligam a mundividências dominantes mas instáveis que assinalam o papel a desempenhar pela educação escolar na realização humana e no progresso social. Porque detalhar esses factores e essa evolução teria de ser enquadrada em contextos societais mais amplos, o que seria demasiado longo, não nos deteremos na análise dos condicionalismos que em cada época afectam as visões do mundo e da relação da escola com a sociedade, dos papéis profissionais e, consequentemente, da profissionalidade e do profissionalismo docente.

1 - Profissionalidade ou profissionalismo? Uma questão da definição conceptual

Um dos pontos fracos do processo de cientificação das ciências sociais, e especialmente, das Ciências da Educação é a falta de uniformidade semântica dos termos ligados ao jargão da especialidade. Ganhando sentidos próprios conforme os pressupostos científicos ou ideológicos onde se fundamentam, os termos exigem uma definição prévia para evitar ruídos de comunicação. Basta pensarmos como divergem os sentidos que o termo profissão assume na linguagem corrente nos países latinos e anglófonos e, como na esfera da sociologia diferem as perspectivas funcionalistas, marxistas, neo-weberianas e interaccionistas das profissões e do papel que nelas desempenha o profissionalismo. (Veja-se Bourdoncle, 1993).

Como é sabido, o termo profissionalidade é um neologismo importado do inglês, com origem no campo educacional em Hoyle, num artigo publicado pela London Education Review, em 1974. Referindo-se a esse artigo, Hoyle (1985: 44) lembra que, considerando a profissionalização como o processo pelo qual uma ocupação ganha o estatuto de profissão, esse processo contém dois elementos que podem ou não estar intimamente relacionados: o desenvolvimento do estatuto (profissionalismo) e o desenvolvimento de saberes, atitudes e competências necessários ao desempenho profissional. Trata-se da “componente de serviço do profissionalismo”. No entanto, o autor considera que, para evitar confusões, se deve falar de profissionalização como a procura do preenchimento dos critérios de uma profissão e de desenvolvimento profissional para designar o processo pelo qual os práticos desenvolvem as suas competências. Na interpretação de Bourdoncle (1993), a profissionalidade remete para o campo da racionalização dos saberes e para as capacidades requeridas pelo exercício profissional que a formação pretende incentivar, levando ao desenvolvimento profissional. O profissionalismo liga-se à retórica de defesa e valorização da profissão (sentido colectivo) e implica a adesão a esses valores, consciência profissional e exigência de eficácia (sentido individual). Bourdoncle considera ainda o termo professionismo para designar a defesa extremada da profissão que leva a reivindicar a autonomia e a auto-regulação profissional. Segundo Lang (1999), o professionismo releva mais de uma lógica comunicacional do que de uma lógica de racionalidade que sustenta a profissão.

Como se vê, a introdução da expressão desenvolvimento profissional, não é totalmente clarificadora, uma vez que, para Hoyle, se identifica com a profissionalidade e para Bourdoncle constitui a meta para a qual ela tende. Em comum, a ênfase nos processos individuais. No entanto, estes não se realizam sem uma referência à cultura profissional e ao profissionalismo que ela veicula, e pressupõe uma determinada profissionalidade comum aos profissionais, pelo menos de um dado nível de ensino.

Há muitos anos que vimos adoptando o conceito de profissionalismo como o ideal colectivo de serviço que integra a profissionalidade e lhe confere sentido, sem o qual a profissionalidade fica ameaçada de um simples tecnicismo ou de uma grande subjetividade. Os conceitos estão, pois, reciprocamente implicados. Havendo várias definições de profissionalismo, parece-me que a retórica de defesa da profissão só tem sentido quando comporta um ideal de serviço que tem como principal alvo os alunos, famílias e comunidade, e assegura a sua qualidade. De acordo com Sockett (1985: 28), implica compromisso com o desenvolvimento da prática, o desenvolvimento de competências e a reflexão crítica, apoiada em quadros teóricos e o desenvolvimento de uma comunidade comprometida com ideais comuns construídos pela partilha de práticas e teorias. Vai assim ao encontro do conceito de profissionalismo alargado que Hoyle havia

definido no artigo referido, opondo-o a um profissionalismo estreito, rotineiro e limitado à sala de aula.

No entanto, tenho de reconhecer que o termo profissionalidade fez caminho na literatura sobre a profissão nos países europeus de língua latina, sobrepondo-se ao de profissionalismo, contrariamente ao que aconteceu nos países de língua inglesa. Bastará consultar os índices remissivos de obras de síntese como as sucessivas edições dos “Handbook of Research on Teaching and Teacher Education” ou as encyclopédias internacionais de língua inglesa sobre a mesma temática, para constatarmos que, se nem sempre aparece o termo profissionalismo, não aparece o termo profissionalidade. Algo semelhante ocorre com os títulos de publicações anglófonas da especialidade, onde aparece com alguma frequência o termo profissionalismo, mas raramente, nas pesquisas feitas, o de profissionalidade, embora possa aparecer, por vezes esporadicamente, no corpo do texto.

Parece-me difícil explicar cabalmente o porquê da subalternização do termo profissionalismo nos países de língua latina. Percebe-se que se se considerar a profissionalidade o equivalente de desenvolvimento profissional e a autonomia desse desenvolvimento, um dos leit-motiv da literatura dos últimos 30 anos sobre a profissão, o termo profissionalidade põe em evidência esse sentido individual de autonomia na construção pessoal da profissão e que está bem sublinhado na seguinte definição : “Professionality is an ideologically attitudinally, intellectually and epistemologically- bases stance on part of an individual, in a relation to the practice of the profession to which she/he belongs, and which influences her/his professional practice” (Evans, 2002, citada por Evans, 2008: slide 10). Teria, então, parece-me, maior precisão falar de profissionalidades e não de profissionalidade. No entanto, no período final do fragmento transcrito, a autora atenua esse individualismo pelo sentido de pertença a uma profissão influenciadora das práticas, o que já me parece remeter para o profissionalismo. É esse sentido de pertença a uma classe profissional, como elemento básico de identidade enquanto partilha de ideais e valores a que eu chamo profissionalismo que, relacionando-se com a cultura profissional, leva a agir segundo os padrões de ética e de competência que distinguem os profissionais. Ao contrário da autora, não nos parece defensável que o profissionalismo constitua “uma amálgama” de profissionalidades, pois o todo não é uma mera fusão de partes e o profissionalismo constrói-se e evolui por selecção deliberada ou espontânea de valores e de práticas partilhadas e reconhecidas pelos profissionais em diferentes contextos socio-históricos.

Percebe-se menos por que razão o termo profissionalismo parece ter caído no esquecimento, possivelmente intencional, nos países europeus de línguas latinas. Talvez porque possa evocar, para alguns, contestadas concepções funcionalistas e instrumentais da profissão, ou se dê ao termo

profissionalismo um sentido pejorativo porque associado ao corporativismo tradicional. Considerado numa perspectiva marxista de luta de classes, pode ser visto como a retórica legitimadora de uma aliança com o Estado, na luta de poder e defesa de privilégios de classe, afastando-a dos outros trabalhadores (Larson, 1999) ou, na perspectiva de Lawn e Ozga (1999) como a luta dos profissionais contra o Estado em defesa da autonomia profissional, posição que, no momento actual de um Estado controlador, me parece mais consentânea com a situação que as escolas vivem, e explica um novo fôlego do desejo de auto-regulação da profissão (Monteiro, 2013).

A utilização quase exclusiva do termo profissionalidade, ainda que integre referências a valores da profissão inseridos na sua cultura, parecem-nos não ser destituída de consequências. Com efeito, ao contrário das intenções de quem valoriza o termo, pode levar a uma concepção demasiado subjetiva e desviante, pela positiva ou pela negativa, dos valores profissionais comumente aceites, ou a uma concepção redutora, de carácter tecnicista, como tem acontecido ao longo da História, quando se acentua o controlo do poder central sobre a profissão (Furlong e al., 2000, citado por Assunça e Shiroma, 2003), ou quando se assiste a um retrocesso dos modelos de formação de professores limitados a matérias de ensino e a formações didáticas breves, devido a decisões políticas preocupadas com a eficácia imediata das aprendizagens cognitivas dos alunos (Cochran-Smith, 2004). Por outro lado, acentua-se o “paradoxo da profissionalização” que Hoyle (1985) denuncia quando os caminhos da profissionalização reclamam a autonomia da construção do conhecimento profissional pelos práticos e, ao mesmo tempo, se procura a legitimação e o aprofundamento do saber nas universidades. Pelo carácter prescritivo que muitas vezes assume, pode constituir um limite à autonomia profissional na prática. Parece difícil ultrapassar esse paradoxo. Como escreve Roldão (2005), a construção e legitimação do saber profissional constituem o elo mais fraco da profissionalidade.

Em síntese, profissionalidade e profissionalismo são termos de definição não totalmente consensual que podem comportar uma dimensão colectiva, que é parte integrante de uma profissão, e uma dimensão individual ligada à maneira como cada docente se prepara e coloca face a ela, a prática, partilha da cultura do grupo e constrói a sua identidade profissional. Pôr o acento tónico no carácter individual da profissionalidade pode ser útil em termos de formação continua ou desenvolvimento profissional do professor, embora haja sempre a possibilidade de distorção do conhecimento adquirido em programas de formação em função de crenças e percepções anteriores (Wang e al., 2010). Torna também o conteúdo da profissionalidade bastante instável porque dependente das reacções pessoais às mutações induzidas pelas constantes reformas introduzidas nas escolas que alargam, ou restringem, a autonomia docente e os conteúdos da profissionalidade, em função de papéis e de campos de

intervenção prescritos. Por outro lado, variando os conteúdos da profissionalidade segundo os níveis e matérias de ensino, as profissionalidades podem desempenhar um papel maior de fragmentação da profissão em subculturas postulando diferentes identidades. Se o profissionalismo não é também um conceito estático, mas construído em função de inúmeras variáveis socio históricas, podendo assumir formas e fundamentações diferentes, mantém, contudo, alguns traços de permanência no tempo, que podem conferir consistência à coesão e identidade profissional. Esses traços são inerentes ao ideal de uma profissão que visa o processo institucionalizado do ensino como meio de promoção da pessoa (seja o ensino concebido como transmissão de conhecimentos, seja como organização da aprendizagem e de promoção da autonomia do aluno). A profissão assume, assim, um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola e comunidade e valores como honestidade, verdade e respeito pelo outro, e exige uma profissionalidade competente. Falar apenas em profissionalismo não é excluir mas englobar a profissionalidade.

2 - Quem define a profissionalidade e profissionalismo? Uma questão de poder e legitimidade

Seria bem ilusório levar o professor a pensar que é dono e senhor da sua profissionalidade. Se é certo que ele é o principal e insubstituível ator dessa construção, ela resulta do jogo de múltiplas interacções e constrangimentos que a condicionam. O professor desempenha a sua função dentro de um sistema educativo, com as suas finalidades e valores, as suas leis e normas que prescrevem papéis e circunscrevem a profissionalidade docente, e até o seu profissionalismo, quando, por exemplo, detalham padrões de competência e de ética profissional. Podemos percepcionar então a profissionalidade docente como um domínio em que interagem, confrontando-se, diferentes espécies de poder e de legitimidade.

Se, efectivamente, são os professores que reinterpretam a parafernália de normativos e instruções das mais variadas instâncias oficiais que recebem com uma frequência inusitada de que se queixam, e utilizam, ou não, a sua margem de liberdade na sua filtragem e na transposição para a sua prática no dia a dia, há toda uma pluralidade de atores institucionais e não institucionais que condicionam a profissionalidade docente. Sem ignorarmos a influência previsivelmente crescente que os representantes das famílias e da sociedade civil já têm na escola, limitar-me-ei a mencionar o tipo de atores que me parecem mais

contribuir para a definição mais concreta da profissionalidade num dado contexto socio histórico:

- em primeiro lugar, com a legitimidade concedida por eleições, os órgãos do estado democrático que, a diferentes níveis, através dos seus aparelhos legislativo e executivo, têm o poder de elaborar normativos sobre a educação, a escola e a sua relação com a sociedade, prescrevendo implícita ou explicitamente funções e papéis aos professores e alunos e estabelecendo critérios de avaliação do seu desempenho. Decorrentes das leis fundamentais dos sistemas educativos, não se introduzindo modificações que, por vezes, as desvirtuam: multiplicam-se os papéis dos professores para além dos já numerosos consignados nas leis; burocratizam a sua função; em contradição com o discurso oficial, reduzem frequentemente a autonomia docente; em nome da eficácia e eficiência, acentuam o poder regulador e controlador dos órgãos centrais e locais da educação, através da multiplicação de normativos e de mecanismos diversos de avaliação de alunos, escolas e professores;
- os técnicos e especialistas de educação - com a legitimidade que lhes é atribuída pelos órgãos governamentais que os convidam a exercerem o seu poder de peritos e, interpretando os desideratos da tutela e, de acordo com tendências dominantes da investigação curricular, desenham perfis, prescrevem objectivos, competências gerais, transversais, específicas e metas, e, por vezes, dão sugestões para a sua concretização. Se no seu discurso se deixa ampla liberdade aos docentes para a sua concretização no terreno, na prática exercem o poder de uniformização e delimitação da profissionalidade. E se alguns professores se sentem seguros e aliviados da sua responsabilidade individual, outros sentem-se constrangidos, podendo desenvolver formas de resistência activa ou passiva;
- Os directores de escola (actualmente, entre nós, de agrupamento) que reinterpretam os normativos, adaptando-os ao seu território e criam outros; exercendo, por vezes, um poder de controlo para além do razoável, sobrecarregam os professores com inúmeras prestações de contas que os desviam da preparação das suas aulas e acentuam a enorme carga burocrática que pesa sobre eles;
- outros técnicos do ME, como os juristas. Basta que nos lembremos como, no nosso país, o anterior estatuto dos alunos ignorou as competências dos professores e diminuiu a sua autonomia para dirimir conflitos e situações de indisciplina e transformou o processo disciplinar a um aluno num complicado processo jurídico que desautorizou e humilhou os professores;
- Os teóricos e investigadores educacionais e os professores das escolas de formação de professores que traçam as linhas de uma profissionalidade ideal, de um professor reflexivo e crítico, ética e politicamente comprometido, colaborativo, integrado na comunidade de práticos de uma escola aberta à comunidade sem ponderarem devidamente a falta de condições reais de tempo e de espaço existentes talvez na maioria das escolas para a realização desse ideal; elaboram listas de competências de diferente natureza que servem de base à avaliação. Veja-se, por exemplo, a influência de autores como Perrenoud e o eco que encontraram em órgãos

de poder ou, com menor eco mas com efeitos na formação de docentes, as listas de competências emocionais que fazem parte da nova profissionalidade docente (Letor, 2006). Constituindo-se como uma espécie de sistemas periciais, exercem uma influência normativa ao contagiar os discursos do poder e o de muitos professores, o que pode originar nestes alguns efeitos perversos de que alguma literatura nos dá indícios (frustração dos professores pela dificuldade de serem e fazerem aquilo que os peritos acham que devem ser ou fazer, gerando insegurança e até culpabilidade).

O encontro das diversas fontes de legitimidade e poder não se faz sem tensões e jogos de força que se tornam visíveis quando uns se sentem, dizem, ou insinuam, ter sido atraídos pelos outros, pondo em jogo mecanismos de culpabilização e desculpabilização quando as coisas não correm de feição. O que está fundamentalmente em jogo é a resiliência dos professores e a autonomia de uma profissão que sempre aspirou a ela e a vê reconhecida em termos teóricos mas a sente negada em termos de prática. E a despeito de todas as retóricas, parece estarmos a caminhar para uma redução dessa autonomia pela imposição de formas cada vez maiores de controlo.

3- Que há de novo quando de fala em nova profissionalidade e novo profissionalismo? Uma questão de contextualização espaço-temporal

Não surgindo *ab nihilo*, profissionalidade e profissionalismo docente constroem-se num devir sócio histórico que lhes confere sentido, num processo de contínuo confronto entre permanência e mudança, essência e existência, continuidade e ruptura, profissionalização e desprofissionalização, dependência e autonomia. Por isso, importa questionar em relação a quê consiste essa novidade e onde é que ela surge.

“The new element is primarily a systematic consideration of the changed external conditions which apply to teaching profession and to teacher training. Owing to the reforms in school and in training, the teacher must be confronted by conditions of teaching which are now changed... He cannot perform his role without intimate collaboration with his colleagues” (p. 16).

“For the teacher who see his task and his professionalism in this way the new teacher role implies the de-professionalization.

The new context of education while produce new variables. Economic matters will assume increased importance. And, above all, the relationships between pupil with different roles inside the school and between teachers' teams and groups and between school and community while open up new field of research" (p. 17)

Não, os fragmentos transcritos não foram extraídos de qualquer obra recente, mas de uma publicação de Marklund, de 1976. No entanto, encontramos neles os principais fios condutores do desenvolvimento verificado nos anos 80. Não nos podemos esquecer que os novos contextos sociais e a influência crescente dos factores económicos implicaram a necessidade de maior eficiência social. A procura das" bases científicas da arte de ensinar" levou a modelos de formação que dignificassem a função, moldando a profissionalidade e o profissionalismo dominante nos anos 70. Os modelos de formação por competências observáveis e avaliáveis (Competency Based Teacher Education e Performance Teacher Education) que mobilizam novas técnicas de formação foram a principal resposta. No entanto, as bases behavioristas e redutoras desses modelos originaram, na época, críticas contundentes, levando ao aparecimento de modelos personalistas de formação incidindo sobre as crenças dos professores que iriam marcar a década seguinte. A profissionalidade ligava-se aos saberes sobre matérias de ensino e a essas competências de carácter instrumental; a ética inspiradora do profissionalismo assumia o carácter de deontologia e privilegiava uma filosofia da essência.

3.1 Quadro geral de evolução: tensões e paradoxos do novo profissionalismo dos anos 80 /90

É evidente que o "new context" da era da globalização, dos "poderes sem rosto" que parecem tudo comandar, fenómeno que se acentuou progressivamente nas últimas três décadas, é bem diferente do contexto dos anos 70 em que as escolas, após o" baby boom" dos anos 50/60, se democratizaram massificando-se e recrutando professores sem a devida qualificação. Não nos devemos esquecer que as preocupações económicas relativas ao financiamento da educação decorrem não só dessa massificação como são subsequentes à 1^a crise petrolífera de 1973.

Face às mudanças ocorridas na sociedade e nas famílias, as escolas foram impelidas a acentuar a sua função socializadora, muitas vezes em detrimento da função cognitiva que lhes conferia identidade. Assumindo as escolas novas funções, os professores são solicitados a responder às

necessidades de novos públicos cada vez mais heterogéneos do ponto de vista sociocultural, e muitas vezes oriundos de camadas desfavorecidas da sociedade e de famílias em crise. O profissionalismo alargado que Hoyle preconizara, torna-se teoricamente mais aberto à escola, à cooperação dos colegas e à formação contínua para dar resposta à complexidade crescente dos novos contextos escolares.

As reformas dos anos 80, realizadas em diferentes países ocidentais, entre os quais Portugal, reorganizam a escola, reformam currículos, transformam papéis de alunos e professores e acrescentam áreas da intervenção docente, para além das disciplinas curriculares de ensino da sua especialidade e requerem algum trabalho conjunto dos docentes. Essas reformas pressupõem, portanto, um investimento ainda maior dos professores no seu desenvolvimento profissional, face às novas exigências de alargamento e restruturação da sua profissionalidade. Não só se verifica a necessidade de incorporação de novos saberes (nas matérias de ensino e sua transposição didáctica adequada à heterogeneidade dos alunos, mas também de desenvolvimento de novas atitudes, de capacidade de autonomia, de novas competências como as de inovação e pesquisa (aliás já preconizadas nos relatórios da OCDE da década anterior) e de modificação de crenças sobre o aluno, sobre a escola, sobre a profissão. Na linha de um profissionalismo cada vez mais alargado, os novos papéis implicam novas responsabilidades que extravasam a sala de aula e se alargam à escola como organização aprendente. O espírito desse "novo" profissionalismo está bem patente no título de um artigo de David Hargreaves, de 1994: "The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development." Deslocando-se de uma autonomia individual para uma autonomia coletiva, exige um trabalho colaborativo a que os docentes não estavam habituados e que pode ter tanto de gratificante como de desgastante. O trabalho docente torna-se, assim, cada vez mais fortemente emocional (Hargreaves, A., 1998), e novas competências emocionais e éticas alargam ainda a profissionalidade docente para a construção da qual concorrem influências construtivistas da aprendizagem e da formação. As próprias competências profissionais perderam a sua base behaviorista para se revestirem de roupagens construtivistas, ao torná-las em disposições para a acção que só se revelam em situação, o que não deixa de colocar problemas à avaliação da formação.

Essas responsabilidades implicam muitas vezes uma carga burocrática com a consequente sobrecarga de trabalho que tem aumentado ainda mais com o managerialismo da escola e os excessos de prestação de contas exigidos aos docentes. Desviando os docentes da sala de aula, causa fadiga, irritação e desgaste emocional pelos dilemas éticos suscitados face a conflitos de papéis e a uma desumanização da profissão (Day, Flores e Viana 2007; Kelchtermans, 1996). Assim, se por um lado assistimos a uma aparente revalorização da profissão e da autonomia do professor capaz de

dar respostas inovadoras a situações complexas e instáveis, ao mesmo tempo o excesso de papéis, requerendo uma multiplicação das inerentes competências, e uma constante prestação de contas, cria obstáculos a essa autonomia, originando condições de desqualificação e desprofissionalização. (Jeffrey e Woods, 1996). Um relatório da OCDE de 1991 refere o irrealismo da atribuição de tantos papéis aos professores, considerando não contribuir para a definição da sua função profissional. Variados autores veem nessa proliferação uma das causas de crise da identidade docente, assim como veem a intensificação do seu trabalho como uma forma de desprofissionalização e de proletarização, com a perda de controlo dos professores sobre o seu trabalho.

Uma escola cada vez mais multicultural e inclusiva implica que as novas profissionalidades ligadas à diferenciação e acumulação de papéis sejam sustentadas por uma renovação do compromisso ético e social, aberto a uma filosofia da existência e a uma ética relacional do cuidado que pode tornar os docentes vulneráveis à "fadiga da compaixão". Por outro lado, uma escola aberta à comunidade, que seja ela própria uma comunidade em construção permanente, pressupõe em teoria o direito e o dever dos docentes prosseguirem um percurso de desenvolvimento profissional em relação com os seus pares, e com a vida da escola. Na prática, se algumas escolas se transformaram em comunidades de práticos com articulação entre o desenvolvimento do professor e da escola, as numerosas críticas nacionais e internacionais feitas à formação contínua de professores revelam a distância entre retórica e realidade.

O que torna apaixonante o estudo dos anos 80/ 90 no que se refere à profissionalização docente, com as consequentes implicações na sua profissionalidade, é a luta de tendências contrárias. Essa luta torna-se particularmente visível no campo da formação de professores, enquanto elemento chave de profissionalização e de veiculação de um determinado profissionalismo, e no recrutamento para a docência de adultos com outras experiências de vida. Concretizemos:

- a) O professor como trabalhador intelectual - A universitarização da profissão considerada por alguns, como Tardif e Borgès (2009), como a primeira etapa da profissionalização docente, poderá ser interpretada como uma pretensão de elevar o estatuto intelectual e social da profissão, facilitando a associação entre ensino, formação de professores e investigação. Esboça-se assim o profissionalismo do professor visto como trabalhador intelectual, capaz de analisar criticamente a sua prática mas também de questionar a teoria e de ter a flexibilidade necessária para dar respostas a situações complexas que exigem uma capacidade de interpretar o mundo em mudança. Os saberes específicos que davam corpo à profissionalidade relacionavam-se com os saberes pedagógicos e sua fundamentação multidisciplinar, e com a capacidade específica de transposição

pedagógica dos conteúdos de ensino, adaptando-os aos níveis de desenvolvimento dos seus alunos.

- b) É uma visão que compartilhei e agora reconheço demasiado idealista, porque assentava na apostila da capacidade de renovação da instituição universitária, de cooperação interdisciplinar e de uma aproximação com as escolas envolvendo-as num projecto comum, o que, no nosso país e não só, não se verificou. O desajustamento dessa visão à realidade da resistência da instituição universitária à mudança, e alguma subestimação do conhecimento dos práticos, traduziram-se por uma discrepância entre teoria e prática, pelo choque com a realidade de muitos professores principiantes e pela percepção, da parte de muitos deles, da inutilidade da formação teórica recebida na universidade. O que só pôde dar força aos adversários da formação universitária dos professores e àqueles universitários que viam nessa formação a “supremacia do poder dos teóricos” e uma redução de autonomia dos profissionais. Atitude que nos parece um pouco contraditória pois, ao defenderem a autonomia e “a voz dos professores” como cerne da definição da sua profissionalidade, estavam eles próprios a sobrepor-se a essa voz, atribuindo implicitamente a si próprios um papel de vanguarda na transformação da profissão que muitos professores, ciosos do seu saber profissional, certamente dispensariam.
- c) O professor prático reflexivo - As críticas de Schön (1983) à profissionalização deram novo fundamento aos opositores de uma formação universitária desligada dos lugares da prática. “The reflective practitioner” (1983), a que se seguiram outras obras do mesmo autor, criticava os modelos aplicacionistas de formação profissional defendendo que a formação dos aprendizes de uma profissão devia ser feita nos locais de trabalho sob a tutela dos mais experientes. Eles deveriam servir de guias (follow me) ensinando também a refletir em ação e sobre a ação. O prático reflexivo tornou-se um slogan da formação de professores e da retórica do profissionalismo, baseado na autonomia do professor na construção dos saberes da sua profissionalidade, na sobrevalorização dos saberes da experiência e na subvalorização dos saberes teóricos. O que, para além dos equívocos gerados pela expressão “professor reflexivo”, denunciados por vários autores, entre os quais me encontro, não é isento de eventuais consequências. Uma delas decorre da defesa, quando extremada, da formação centrada nos locais de trabalho e nas novas metáforas que alimentam a retórica da profissão, como professor artista, artesão, bricoleur, virtuoso... Metáforas, essas, que ilustram, em minha opinião, uma desqualificação da universitarização da formação docente, com o consequente enfraquecimento dos quadros teóricos que podem conferir consistência e profundidade à actividade reflexiva. O passo seguinte será o da diminuição progressiva da formação proporcionada nas instituições de ensino superior. Por outro lado, as preocupações que começam a intensificar-se de redução dos custos da formação fazem com que “some societies have pulled teacher education out of

universities entirely (France) and others have completely overhanled all programmes (Finland) (Darling-Hammond, 2010: 39).

- d) O professor, como membro de movimentos pedagógicos - Algumas concepções pedagógicas com origem nos práticos originaram autênticos movimentos pedagógicos capazes de mobilizar e associar os professores à sua volta. Entre nós, o exemplo mais notável é o Movimento da Escola Moderna que consideramos ter adquirido maior força, embora ela já fosse digna de nota pela dedicação de Sérgio Niza, com a retórica do professor reflexivo. Não só originou uma renovação das práticas pedagógicas de acordo com os ideais da escola do trabalho de Freinet, adaptando-as continuamente ao mundo contemporâneo e procurando a sua fundamentação teórica como, ao fazer a formação contínua dos seus associados, terá originado profissionalidades específicas e uma subcultura profissional baseado na praxis, sustentando um profissionalismo que se foi afirmado progressivamente ao longo dos anos 80 até hoje, susceptível de conferir coesão e sentido de pertença aos participantes do movimento. Mas poderíamos falar também em associações profissionais de professores de determinadas áreas de ensino que têm grande importância na definição e formação de competências científicas e didáticas dos seus associados.
- e) Um novo corpo profissional e um novo profissionalismo pragmático.- As formas laterais de recrutamento de professores em países anglófonos entre adultos com outras experiências profissionais, graduados e pós -graduados em diferentes áreas, que são submetidos a uma formação breve e seguidos por um mentor, não pode deixar de pôr em causa a formação mais longa das escolas de formação, a socialização e os valores profissionais que elas induzem e estão na base do chamado novo profissionalismo dos anos 80/90. De acordo com Storey (2007), alguns estudos feitos, embora não generalizáveis, põem em causa as críticas ao managerialismo como perda de autonomia docente, pois estes professores fazem perguntas refrescantes, têm enorme capacidade de trabalho individual e em equipa, competências relacionais, hábitos de reflexão, imaginação e flexibilidade, sendo capazes de uma síntese criativa entre os standards prescritos e a autonomia individual, e reforçando valores profissionais como honestidade. Estamos, pois, em presença de uma transformação da composição do corpo profissional, com outra mentalidade e da consequente transformação da cultura docente, em vias de criar outro “new professionalism” que pode revelar-se como “a combination of technique, subject knowlegde, experience and a genuine interest in children” (idem: 265). No entanto, em algumas localidades de outros contextos nacionais, são os professores que não seguiram a formação tradicional que obtiveram piores resultados com os seus alunos (Darling- Hammond, 2010).
- f) Retorno ao profissionalismo do professor missionário - Labaree (2010) dá-nos conta da oposição e também da ambiguidade de sentimentos dos universitários ligados à formação de professores (TE) perante o sucesso do movimento Teach for America (TFA) que atribui à iniciativa

de Wendy Kopps, em 1988. Segundo aquele autor, o TFA visa dotar escolas de meios desfavorecidos com uma elite de docentes entre os melhores graduados em diferentes áreas do conhecimento, por universidades de prestígio. Após um período de formação de cinco semanas, assumem durante dois anos o compromisso de ensinar nessas escolas. Fazendo apelo ao sentimento de altruísmo, de compromisso e justiça social como equidade, estes docentes temporários desenvolvem um profissionalismo que assenta no ideal de missão, de entrega e também de eficácia imediata que não se enquadra no profissionalismo do "professor profissional". O autor em que nos apoiamos opina que, se a profissionalidade destes docentes é reduzida em termos de saberes teóricos específicos de ensino, é mais alargada em termos de competência e empreendedorismo, iniciativa, sentido de eficácia e flexibilidade na adaptação aos normativos vigentes. O facto de pertencer a esse corpo de elite é por si gratificante, não só pelas experiências que enriquece as suas competências pessoais e a transferência que podem fazer delas para a sua profissão como lhe confere prestígio a si e às universidades de onde provêm e alguns acabam por ficar ligados a profissões na área da educação. Labaree (2010) escreve que o movimento contribuiu para dignificação do ensino visto como uma atividade que necessita "The Best of The Best", mas não dá elementos estatísticos sobre a eficácia em termos de rendimento dos alunos. Até que ponto as escolas de TE, críticas deste programa, são capazes de repensar a formação e o conceito de profissão que lhe subjaz, o futuro o dirá. O que parece certo neste momento é que a profissão docente exercida por um corpo unitário de profissionais está em profunda transformação, e em risco de fragmentação. Em países onde haja carência de professores certificados, um modelo do TFA não deixará de ser imitado e adaptado às realidades locais.

3.2- Em vias de uma fragmentação da profissão?

Entre o desencanto das reformas dos anos 80, a burocratização da profissão e o crescendo das tendências economicistas que levam ao culto da performatividade, acentua-se o contraste dos discursos idealistas dos anos 90 dos organismos internacionais sobre a educação na sociedade do conhecimento, e a realidade que se vive nas instituições educativas. Esses discursos são principalmente oriundos da C.E. e da UNESCO. Por exemplo, o Relatório Delors (1996) exerceu influência a nível do discurso de professores e investigadores ao apresentar os 4 pilares da formação de cidadãos tolerantes e activos na sociedade de informação, e ao defender uma formação de professores exigente no ensino superior e com maior base humanística para poderem exercer um ensino de qualidade e poderem interpretar o mundo em que vivem. Têm ainda o mérito de apontar alguns pontos críticos dos sistemas educativos como as reformas de ensino em

cascata sem dar tempo a que sejam interiorizadas, e a carga burocrática dos professores cujo alívio se preconiza. Propostas idealistas para um mundo melhor mas que estão desfasados em relação às tendências que se verificam em sentido contrário em grande parte do mundo ocidental, onde as preocupações economicistas não jogam a favor do alívio dessa carga burocrática nem do carácter exigente dessa formação, acentuando tensões entre ideal e real. O advento da sociedade de informação torna a profissão docente cada vez mais paradoxal pela pressão de solicitações contraditórias (Hargreaves, A., 2003). Por exemplo, têm de introduzir os alunos nas novas tecnologias e prepará-los para a sociedade de informação proporcionando-lhes a aquisição das novas competências que ela exige e, simultaneamente, evitar os seus efeitos sociais perversos serem colaborativos e competitivos, promoverem a igualdade e a excelência... o que pressupõe aumentar ainda os papéis dos professores e as suas competências profissionais e sujeitá-los a pressões contraditórias. Essa multiplicação torna inevitável alguma distribuição e diversificação de papéis que os docentes desempenham na escola, por vezes temporariamente, o que não pode deixar de ter implicações na sua identidade, originando profissionalidades flexíveis, mas não destituídas de alguma insegurança, ligadas a identidades polivalentes e ocasionais para poderem responder a contextos mutáveis (Stronach e al, citados por Day e Gu, 2010: 193). No entanto, a partilha de trabalho e de responsabilidades, dentro e sobretudo fora da sala de aula, se provoca sentimentos de gratificação e aumento de confiança e auto-estima pode provocar receio e resistências. De acordo com a investigação de Mérini e Ponté (2009), o sucesso depende de competências específicas de carácter organizacional, psicosociais e pessoais organizadas à volta de realizações comuns e profissionais que implicam releituras dos espaços e das práticas profissionais, o que mexe com as identidades.

«À terme on voit ainsi émerger, à travers les réformes et les politiques éducatives, mais aussi les évolutions sociales et culturelles où baigne le métier, une nouvelle professionnalité enseignante plus large et pluriel, sans doute plus floue aussi, ainsi que d'avantage mobile plus fluide et adaptable (et peut-être corvéable) aux nouvelles fonctions et responsabilités dévolues tant à la profession qu'aux établissements » (Tardif et Borgès, 2009). No entanto, neste momento, consideram estes autores, o trabalho partilhado está ainda em vias de institucionalização com contornos ainda imprecisos e flutuantes. No entanto esta afirmação deve ser contextualizada, pois o reconhecimento das suas vantagens aparece no discurso de docentes de diferentes países (Day, Flores e Viana, 2007) e aqueles docentes que têm experiência de trabalho colaborativo mostram atitudes mais positivas em relação ao ensino (Flores e Day, 2006).

A diferenciação como solução para o problema da multiplicidade de papéis fora já preconizada em relatórios da OCDE que apontam para uma diversificação da carreira (professor principiante, professor e especialista).

Investigadores na área de políticas educativas apontam como inevitável a introdução de outros profissionais na escola ou a especialização sectorial dos docentes. A esse propósito, Marmoz (2013: 103) interroga-se se não estará historicamente ultrapassado o conceito unitário de profissão e que, por mais que isso desagrade às organizações sindicais, não seria necessário pôr em acção nas escolas outros ofícios docentes. Respondendo a vários tipos de acção pedagógica podiam permitir um trabalho comum ou alternativo com os alunos.

É evidente que essa diversificação, nos países europeus que vivem em austeridade financeira, aparece como uma utopia (o que aquele autor sublinha no subtítulo do seu texto). Com efeito, essa diversificação exigiria maior dispêndio financeiro, mas também motivações específicas, conhecimentos aprofundados e saberes-fazeres que não se coadunam com o professor faz tudo. Postula ainda novas identidades. Por outro lado, é inegável que aumentaram as qualificações do corpo docente através de mestrados e doutoramentos havendo portanto professores capazes de darem uma resposta mais fundamentada a alguns papéis que as escolas exigem (supervisor, tutor, mediador, avaliador...), o que torna paradoxal o recrutamento fora da profissão. No entanto, o que parece utopia na Europa em crise económica faz já parte da realidade noutras países como os USA (e os USA são um modelo que todos tendem a imitar mais cedo ou mais tarde) que fez apelo a outros profissionais. Segundo Tardif e Borgès (op.cit.: 86), os agentes escolares não docentes foram-se apropriando de vários papéis anteriormente desempenhados pelos professores, ocupando parte do seu território e criando tensões, estratégias de protecção e de defesa de território. Segundo os autores mencionados, nos USA, esses agentes escolares são já um em cada dois docentes. Estamos, pois, perante uma nova visão da escola que, pela sua complexidade, exige equipas interdisciplinares com formações diferenciadas. Até que ponto poderão ser os professores a assegurar essa diversificação é sobretudo um problema político que envolve variados interesses.

4- Novas profissionalidades e novos profissionalismos em Portugal

Olhando para Portugal na atualidade, as mudanças da organização da rede escolar e da gestão dos estabelecimentos de ensino tornaram mais complexa a organização das escolas que servem populações cada vez heterogéneas e multiculturais implicou o aparecimento de novas funções e papéis para os professores, para além dos papéis gerais atribuídos pela L.B.S.E.(1986) e pelos normativos dela decorrentes. Os professores são chamados a desempenhar um grande número de funções, como diretor de agrupamento, coordenador de escola, coordenador de departamento,

coordenador de disciplina, assessor ou vogal de direcção, coordenador de nível, coordenador de disciplina, bibliotecário (o que pressupõe uma profissionalidade diferente), avaliador do desempenho dos colegas, avaliador da escola, mediador, formador, acompanhante de prática pedagógica, diretor de centro de formação, investigador, inovador, agente de mudança social, utilizador crítico das TIC, funcionário administrativo.... Os campos de intervenção diversificam-se e pede-se-lhes que sejam promotores de uma educação europeia, ambiental, sexual, da paz, da cooperação entre os povos. Trabalhos recentes sobre temáticas diversas como a satisfação e insatisfação docente, a identidade, a ética profissional, as fases da carreira dão-nos indícios sobre o desencanto de muitos professores portugueses perante esta intensificação de trabalho e a deterioração das condições em que exercem a sua actividade e sua burocratização crescente. Esta intensificação do trabalho docente (embora alguns deste papéis permitam desconto de horas lectivas) é sentida por muitos professores como uma desprofissionalização ameaçadora da sua identidade profissional, o que não se faz sem sofrimento e sem conflitos éticos e emocionais (Day e Flores, 2007; Estrela, 2011, Amaral, 2012; Estrela e al, 2012). Ao mesmo tempo, a proliferação de papéis pressupõe um incrível alargamento dos saberes que formam a sua profissionalidade e do sistema de relações que estabelecem com o meio, como é, por exemplo, o caso dos directores de turma que têm de estabelecer relações com alunos, colegas, encarregados de educação, polícia e comissões de protecção de crianças e jovens. Essa multiplicidade de tarefas e a densidade das teias relacionais são de molde a porem em causa a identidade docente, e requerem um novo tipo de profissionalismo marcado por um sentido ecológico da educação escolar.

4.1- Profissionalidades específicas

- Até há pouco tempo, só os professores ligados à educação especial constituíam um corpo profissional específico. Pela sua formação especializada e pelas funções desempenhadas na escola, que foram sendo transformadas por decisões políticas que passaram sucessivamente de segregação à integração e desta à inclusão, os professores de ensino especial foram construindo uma identidade própria, complexa e compósita, em que a interacção dos fatores biográficos, processos de socialização e a organização da escolar levam a alguns matizes de reconfiguração identitária (veja-se Madureira, 2012; Eliseu, 2012).

- Com as últimas reorganizações da rede escolar e com as mudanças introduzidas na gestão das escolas, podemos considerar que os diretores de agrupamento constituem um grupo dentro da profissão, associado a uma nova profissionalidade docente que exige conhecimentos e competências

específicos em áreas de administração, pedagogia e gestão do estabelecimento escolar, mas também competências relacionais, emocionais e éticas, sem as quais a tendência autoritária espreita. Surge, assim, uma nova profissionalidade docente, suscetível de originar novas identidades que dependerão também de fatores biográficos e de crenças sobre as virtudes de modelos organizacionais que lhes servem de referência.

- O professor formador de adultos - O exercício de funções diferentes junto de alunos que não seguem os percursos habituais no sistema de ensino, exige também uma reorientação da profissionalidade para o professor se adaptar às necessidades e às características desses públicos. Refiro-me ao Ensino Recorrente, ao ensino profissional, mais recentemente aos professores ligados aos Centros de Novas Oportunidades (C.N.O.). Qualquer que seja a forma que os cursos assumam para proporcionarem uma escolaridade de segunda oportunidade (CEF, EAD, FM (1), os professores destes cursos não só têm que aprofundar os seus conhecimentos em relação ao mundo do trabalho e à formação de desenvolvimento de adultos, como têm de desenvolver competências na área do trabalho colaborativo, da interdisciplinaridade, do desenvolvimento curricular, da relação pedagógica, de métodos de ensino e construção de materiais (Santos, M. R., 2009). Extintos os C.N.O. pela mesma portaria que cria os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (portaria n.º 135-A/2013), as novas estruturas devem desenvolver processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, visando a integração na vida activa de todos os jovens ou adultos (entre os 15 anos ou o último ano do ensino básico e maiores de 18 anos) e ainda para cidadãos portadores de deficiências ou incapacidades. O que interessa aqui realçar, é o alargamento da profissionalidade docente, já referida neste ponto, se torna ainda mais complexa, requerendo um nível elevado de conhecimentos e competências relacionais para um trabalho em equipa que exige lidar conjuntamente com adolescentes e adultos e assegurar a participação de entidades várias (Agrupamentos, Serviço de Psicologia e Orientação, empresas, IEPF, instituições de educação especial...).

4.2- Outras profissionalidades emergentes

É ainda cedo para prever as formas que a profissionalidade docente, especialmente a dos coordenadores de curso nas escolas, irá assumir pela participação nas equipas de ensino vocacional criado pelas portarias 292-N2012 (para maiores de 13 anos) e 276/2013, para o ensino secundário. Como exemplos de profissionalidades emergentes resultantes do desempenho de papéis específicos, referimos apenas as que se ligam ao papel de mediador escolar e de tutor, e introduzimos uma reflexão sobre a eventual nova

profissionalidade e o profissionalismo dos professores contratados e dos professores substitutos, sobre os quais não encontrei estudos empíricos portugueses (como esclareci no início do texto, não procedi a uma revisão exaustiva) e que deveriam ser promovidos com urgência.

O professor mediador - Os docentes exerceram desde sempre uma função de mediação entre o saber considerado, em cada época, socialmente útil e os modelos culturais transmitidos pelo passado, mas essa função reforça-se face à heterogeneidade crescente das populações escolares e dos desequilíbrios sociais e familiares, exigindo tipos diferentes de acompanhamento dos alunos e de colaboração entre os professores. Os professores, desde meados do século passado, passam a ser cada vez mais mediadores de várias culturas: entre culturas padrão que a escola veicula, as culturas dos jovens e a dos pobres (Westwood, 1967), entre culturas nacionais e culturas étnicas minoritárias. A profissionalidade docente transforma-se numa actividade fortemente transcultural (Montero , 2000) que obriga os professores a um esforço de conhecimento de outras culturas, de empatia e flexibilidade. Esse esforço torna-se necessário, não só para lidar com os alunos dessa pluralidade cultural como para os educar para a tolerância e para terem uma capacidade de relacionação com as famílias que respeite os seus valores e a sua sensibilidade. Essa mediação transcultural pode assumir diferentes formas como actividades extra curriculares como os clubes que desenvolvem projectos vários (Valente, 2008) ou intervenções junto das famílias. A multiplicação dos problemas disciplinares nas escolas no agravamento dos conflitos levou algumas delas a constituírem núcleos de mediação de conflitos, uma experiência já com um longo passado noutras países (Estrela, 2002). A experiência em Portugal desses núcleos que, segundo Pires, (2010), se revelou positiva em muitos casos, não deixa de suscitar alguma resistência quando a mediação é feita por um professor junto de colegas. Conclui a autora que o receio do juízo dos pares e ausência de uma cultura de colaboração podem ser obstáculo à eficiência dos núcleos de resolução de conflitos. No que se refere aos saberes necessários ao exercício desse papel, requer-se, para além daqueles que são ligados à resolução de conflitos, o conhecimento de modelos e técnicas de mediação assim como o desenvolvimento da sensibilidade relacional.

O professor tutor - As experiências de trabalho colaborativo entre colegas adquiriram visibilidade investigativa através de dissertações, teses de doutoramento, artigos e comunicações, algumas originadas no projecto PIEF. De um modo geral, põem em evidência os efeitos desse trabalho no desenvolvimento profissional dos professores que se sentem gratificados com ele, identificam fatores que o favorecem ou dificultam e avaliam a sua repercussão nas práticas pedagógicas, nas aprendizagens dos alunos e na resolução de problemas de indisciplina. Constituem uma nova maneira de estar e conceber a escola e, portanto, orientam-se para uma profissionalidade diferente da tradicional, rompendo com a postura

isolacionista da autonomia docente. Tal é o caso das tutorias. Embora possa assumir diversas formas e envolver diferentes actores, salientamos apenas a tutoria ou mentorado entre professores, normalmente ligada ao período de indução é a forma mais corrente. Se bem que, em Portugal, nunca chegasse a ser regulamentado, tem sido, contudo, objeto de estudo no que se refere às necessidades que poderia contemplar, ou às competências e qualidades relacionais que professores principiantes desejariam que os mentores tivessem para lhes dar apoio, ajudando-os na sua integração na escola e ajudando a superar necessidades sentidas (Flores e Ferreira, 2009; Pereira, 2009). Para além do período de indução, parecem-me especialmente interessantes algumas experiências de tutoria entre pares, da iniciativa de pequenos grupos de autoformação, e que se enquadram em experiências de trabalho cooperativo, tornando o trabalho mais gratificante para os professores envolvidos, e com repercussão na aprendizagem dos alunos, até pelo isomorfismo de métodos que possibilita (Santos, M. M., 2012)

O professor contratado e o professor substituto - Terminamos esta digressão pelas novas profissionalidades, com algumas considerações sobre os professores contratados e professores substitutos por nos parecerem conter indícios de gestação de outras profissionalidades e profissionalismo docentes

A colocação tardia de professores, já depois de se ter iniciado o ano lectivo, faz com que não participem na sua organização, no acolhimento dos alunos, nem nas primeiras reuniões de conselhos de turma que se realizam em muitos Agrupamentos, onde são dadas informações importantes sobre as turmas, sobre os alunos com NEE, ou outros casos, e se delineia o plano anual de atividades. Até que ponto as escolas dão apoio a estes docentes que muitas vezes procedem de outros Agrupamentos, com outra cultura e outros normativos? Como os acolhem de modo a estabelecer-se um tão convívio de confiança que requere um tempo de que eles não dispõem, pois provavelmente no fim do ano vão embora. Convém recordar que são avaliados anualmente, estando em jogo a colocação no ano seguinte. Será então de presumir que estes professores sejam levados a exibir um profissionalismo de conformidade aos regulamentos e instruções dos superiores hierárquicos, diminuindo a sua autonomia e “conforming and performing” (Mahoney e Hextall, citados por Storey (op. cit: 254).

E que dizer dos professores substitutos, temporários e itinerantes e vistos como tal, considerados por vezes mais como um problema do que como uma solução, que mal têm tempo de se adaptar à escola e, quando conseguem o respeito da turma se o chegam a obter, têm de partir? Qual é a forma de acolhimento e de integração destes docentes na escola? Estão estes professores, no caso português dotados de certificação profissional, a testar as fronteiras da profissionalidade e do profissionalismo, permitindo a compreensão mais aprofundada da sua construção, como defende Weems (2003) em relação aos USA? Refere a autora várias formas como esses

professores são percepcionados, por exemplo vistos por vezes como os heróis de alguns filmes que conseguem milagres em turmas problemáticas ou, mais geralmente, considerados como pouco qualificados e incompetentes, embora muitos tenham certificação profissional. É mais um vasto campo de investigação que se abre neste domínio e que, além do interesse teórico, poderá ser de grande utilidade para o acolhimento destes professores nas escolas

Em síntese, a evolução do trabalho docente no nosso país, tem acompanhado, por vezes com algum atraso, as tendências gerais verificadas noutras países no que se refere à multiplicação de papéis e da burocracia a muitos deles inerente, do alargamento do campo de intervenção dos professores, consequente alargamento de saberes e competências e diversificação de funções. O que nos parece bem diferente é o enorme desemprego de professores qualificados, introduzindo um factor perturbador na construção da profissão.

Num texto de 2013, considerámos o profissionalismo docente em Portugal numa encruzilhada, tendo salientado a oposição entre estabilidade/ precariedade, definição/ indefinição de funções e papéis, prestígio /desvalorização social, professor técnico/professor reflexivo, pedagogia/ burocracia, autonomia/normatividade, racionalidade/emotividade. O trabalho do docente reparte-se entre atividades individuais sobretudo na turma e trabalho coletivo (“colegialidade Imposta”). E as iniciativas, a maior parte das vezes pontuais de pequenos grupos de professores, sem continuidade no tempo, dificilmente são transformadoras das dinâmicas da escola no seu todo. As tendências de manegerialismo, a definição de “learning outcomes” de alunos e pré definição de competências profissionais (Campos, 2013), as reduções contínuas de orçamentos atribuídos às escolas, o exagero dos controlos e prestação de contas podem constituir formas de desqualificação e de desprofissionalização, que, noutra perspetiva, podem ser consideradas novas profissionalidades e novos profissionalismos. Visto pelo lado positivo, constata-se a possibilidade de se abrirem ao professor campos de actuação que, não se circunscrevendo à sala de aula, podem ser avaliados como uma revalorização da profissão. No entanto, a intensificação do trabalho docente leva muitas vezes a uma insatisfação profissional, à desmotivação, ao desgaste e vulnerabilidade emocional, assim como leva a dilemas éticos que colocam por um lado o bem do aluno e o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Concluindo – de uma profissão de risco para uma profissão em risco ou para uma reprofissionalização?

Ao terminar um texto já longo, impõe-se-me uma reflexão final sobre o desfasamento entre retóricas e realidades.

Acredito que “as ideias são forças que movem o mundo”, mas não são atos demiúrgicos que transformem num ápice a realidade existente. Isto é, se as ideias inovadoras são a condição necessária da mudança, não são condição suficiente se não se ponderarem os condicionalismos do real, avaliando como poderão ser ultrapassados e quais são aqueles que se podem promover e desenvolver no imediato, numa progressão orientada pelo ideal. Isto é, requer-se um juízo prudencial, no sentido aristotélico do termo, e atender à voz dos professores para que as retóricas idealistas, belas e bem intencionadas, não sejam tão distantes da realidade que a percam de vista. Se o forem, podem gerar efeitos perversos pela distorção do real, de forma a fazê-lo encaixar em quadros pré concebidos.

De facto, quem julgasse a realidade pelos discursos e normativos oficiais e pelos discursos dos especialistas sobre a profissão e sobre as escolas como comunidades de práticos pensaria viver no melhor dos mundos possíveis. No entanto, a realidade nem sempre corresponde aos nossos excessivos desejos. Como reconheceu prudentemente Montero (2000: 12), a valorização das escolas como lugares idóneos de construção de conhecimento profissional e de uma profissionalidade compartilhada “cria expectativas quizás desmesuradas en las condiciones en que los centros publicos se muebem”.

E faço uma chamada de atenção que provavelmente não encontrará muito eco entre nós, dado o discurso dominante dos investigadores educacionais, mas que sinto o dever de fazer, para o alerta de Kennedy (2010:17) aparentemente pessimista mas pragmático e realista.

“In fact, I argue that bold ideas are part of our problem, for by definition they are unrealistic, out of range, over the top. Ultimately, bold ideas fail because they don’t take real circumstances into account or because they expect too much from people. Eventually, each of us runs out of gas, gets tired and disheartened. Bold ideas require too much change.”

“People resist, and new initiatives fall apart.”

Por isso, aconselha pequenos passos, mas cai no radicalismo quando propõe o abandono das “bold ideas” para a atenção se concentrar na análise das práticas de cada um. Não compartilho desse radicalismo, pois creio que em educação não podemos pôr de lado o sonho de construção de uma escola e de mundo melhor, desde que esse sonho, como no mito de Ícaro, não derreta as nossas asas, causando mais prejuízos do que vantagens. Como

consideram Wang e al. (op. cit.: 8): "Without the evidentiary warrant, bold ideas can lead to wasted resources, energy, and time. Without the accountability warrant, student learning may suffer and public support for teacher education and teaching may dwindle"

Falei numa luta de contrários que, se for concebida dialéticamente, tenderia para uma síntese, neste momento de contornos indefinidos entre horizontes de possibilidades pessimistas e optimistas da profissão, da profissionalidade e do profissionalismo.

Num horizonte pessimista, o novo profissionalismo organizacional, respeitador das normas e da hierarquia (Evetts, 2009, citado por Estrela, 2013) poderá moldar a maneira de ser e de estar na profissão dos professores principiantes que porão em acção a imaginação para garantirem a eficácia dos resultados dos alunos e se afirmarem na luta de sobrevivência profissional. Podem, assim, renunciar às veleidades de um profissionalismo ocupacional que, na definição de Evetts, tem origem na colectividade dos professores, sendo capaz de controlar e auto regular os valores da profissão. Num horizonte optimista, os professores procurarão o equilíbrio possível entre as normas da instituição e as suas convicções pessoais, lutarão para fazerem ouvir a sua voz e construirão um novo profissionalismo ocupacional, originador de novas identidades individuais e colectivas que, pelas exigências de colegialidade, serão causa e efeito do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento da escola e da comunidade em que ela se insere. Mas, dado o peso crescente dos fatores políticos na visão empresarial da vida das escolas, dos professores e sua formação seria arriscado fazer apostas num tempo em que tudo parece em aberto e onde a concepção de um professor culto e actuante parece tão desconsiderada (Cochran- Smith, 2004)

Luta de desfecho incerto, disse, a que não faltam os "faits divers" e os golpes de teatro: quando as escolas e os professores parecem sufocar com o peso de uma normatividade controladora como caminho para a proclamada excelência, eis que no nosso país se anuncia o aumento do poder curricular de alguns agrupamentos, contratualizando uma nova autonomia e permitindo uma flexibilidade curricular. Bem vinda em termos ideais, não deixará de ser conflital e de postular uma profissionalidade assente na competência curricular dos professores que me aprece ser aquela que melhor se coaduna com a essência do ensino e da função docente, mas que exigirá um aprofundamento e adequação da formação inicial e contínua dos professores. Esperemos que as escolas e os professores sejam capazes de agarrar essa autonomia e de não correrem a solicitar instruções ao ministério da educação como aconteceu aquando a criação do projeto educativo de escola. Esperemos também que o estado vença a "sua incapacidade em funcionar fora da lógica normativa, o que provoca não só

introdução de perturbações na cultura docente como gera também um conjunto de reacções defensivas" (Loureiro, 2001:149), e ameaça, além disso, as condições de exercício de autonomia docente.

Esperemos que as possibilidades de inovação curricular constituam um momento de emancipação dos professores e de uma reprofissionalização. e não descaia numa engenharia curricular de um tecnicismo redutor. Se de futuro só podemos profetizar a mudança certa, o sentido dessa mudança dependerá muito das políticas definidas para o sector, mas dependerá, em grande parte, deles pela sua capacidade de resiliência enquanto partes interessadas na construção da sua profissão e do seu profissionalismo.

Bibliografia

- Amaral, A. M. (2012). *A Dimensão Emocional no desenvolvimento do Professor*. Tese de doutoramento em Educação. Lisboa: Instituto de Educação.
- Assunça, M. e Shiroma, E. (2003) Teacher Profissionalization and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell?, *Journal of Education for Teaching*, 29 (1) 5-18
- Bourdoncle, R.,(1993). La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, 105 p.83-119
- Comunidade Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*.
- Campos, B. (2013). *Políticas Docentes: Formação e avaliação*. Porto: MAIS.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18
- Cochran- Smith, M.C. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55 (4) 295-299.
- Darling- Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 35-47.
- Day, Ch., Flores, M. A. e Viana, I. (2007). Effects of national policies on teacher's sense a professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*. 30 (3) 249- 265.

- Day, Ch. E Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Delors, J. (Org) (1996). *Educação, tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI..
- Eliseu, M. P. (2012). *Conceções e práticas de educadores de infância enquanto docentes de educação especial*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2011). Dimensões burocráticas do trabalho docente. In C. S. Reis e F S. Neves, Livro de Atas do XI Congresso da SPCE, 4º Vol, pp 1-6. Guarda
- Estrela, M. T., Bahia, S., Freire, I. and Amaral, A (2012). Emotions of Portuguese Teachers: A Preliminary Approach. In Thanos Patelis (ed.), *Research Studies, Literature Reviews, In Psychology Science*, pp 163-165. Athens: Athiner BooKs
- Estrela, M.T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise, *ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 69-79.
- Evans, L. (2008). *Professionalism, professionalism and the status of the teaching profession*, invited seminar paper presented at the University of Ballarat School.
<http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/Ballarat-School-of-Education-2008-Without-video.ppt>, consultado em 29/9/2013.
- Evetts, J. (2009). The Management of professionalism. A Contemporary Paradox. In Sh Geritz, P. Mahoney, I. Hextall e A. Cribb, *Changing Teacher Professionalism*, pp. 19-30. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Flores, M. A. e Day, Ch. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232
- Flores, M. A. e Ferreira, F. I. (2009). The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4 (1) 63-73.
- Hargreaves, D. H.(1994). The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development, *Teaching ant Teacher Education*, 10 (4) 423-438.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8) 835 -854
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York and London: Teachers College Press.
- Hoyle, E. (1985). The Professionalization of Teachers: A Paradox. In P Gordon (ed), *Is Teaching a Profession?* pp. 44-54. London: Institute of Education, University of London
- Jeffrey , B. e Woods, P. (1996). Feeling Deprofessionalised: the social construction of emotions darning on OFSTED inspections. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3) 325-343.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: Understanding its Moral and Political Roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3) 307-324.
- Kennedy, M.M. (2010). Against Boldness. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 16-20.
- Labaree, D.F. (2010). Teach for America and Teacher Education: Heads They Win Tails We Loose. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2) 48-55.
- Lang, V. (1999). *La Professionnalisation des Enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France
- Larson, M. (1999). El poder de los expertos: ciencia y educación de masa como fundamento de una edeología. *Revista Educación*, Nº extraordinario.
- Lawn, M. e Ozga, J. (1999). Trabajador de la enseñanza, nueva valoración de los profesores. *Revista Educación*, Nº extraordinario
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation du Girsef*, 53, décembre, 2-35
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como profissão. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: edições ASA
- Madureira, I. P. (2012). *Tornar-se professor de educação especial. Uma abordagem biográfica*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Marklund, S. (1976). Towards new teacher professionalism. In D. E. Lomax (ed.), *European perspectives in teacher education*, pp. 13-22. London: John Willey & Sons.

Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões,...

- Marmoz, L. (2013). L'enseignant: un métier ou des métiers ? Utopie réaliste. In G. Mialaret (dir). *Pour des états généraux de l'éducation*. pp. 101-106. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C. e Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration de modalités d'action, , *Les Sciences de l'Education Pour l'Ere nouvelle*, 42 (2) 41-65
- Monteiro, A. R. (2013). Auto-regulação das Profissões : Porquê ? ELO, Revista do Centro de Fromação Francisco de Holanda, Julho , 81-88.
- Montero, L.M. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1) 1-20 .
- Pereira, H.C. R. G.(2009). A Indução na Carreira Docente – As perspectivas dos Professores de Educação Física sobre as funções e competências do tutor. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pires, S. T. (2010). A implementação de um dispositivo de mediação escolar : estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise, NUANCES (Universidade do estado de S. Paulo) XXI (13), 108-126.
- Santos, M. M. F.V (2013). *Formação Contínua de Professores em Contextos Colaborativos - Seus Reflexos nas Concepções e Práticas Profissionais*. Doutoramento em Educação apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, M. R. B. S. (2009). *Professores formadores dos Centros de Novas Oportunidades. Análise das suas necessidades de formação*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
- Schon, D. A. (1983). *Educating the Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basics BooKs
- Sockett, H. (1985). Towards a Professional Code in Teaching. In P. Gordon (ed), *Is Teaching a Profession?* pp. 27-43. London: Institute of Education, University of London
- Storey, A. (2007). Cultural shifts in teaching: new work force, new professionalism? *The Curriculum Journal*, 18 (3) 253-270.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformation de l'enseignement et travail partagé, *Les Sciences de l'Education Pour l'Ere nouvelle*, 42 (2), 83-100

- Valente, S.M.M.M. (2008). *Tutoria intercultural. Um clube de português.*
Dissertação de mestrado apresentado ao Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa
- Wang, J., Spalding, E., Odell, S. J., Klecka, C. L. and Lin, E.. (2010). Bold Ideas
for Improving Teacher Education and Teaching: What We See, Hear,
and Think. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2) 3-15
- Weems, L. (2003). Representations of substitute teachers and the paradoxes
of professionalism. *Journal of Teacher Education*, 254-265.
- Westwood, L. J. (1967). *The Role of Teacher*. *Educational Research*, 9 (2).

Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais¹

Richard Wittorski
Professor no CNAM

Resumo: Este texto tem como objetivo revelar o que consideramos serem algumas características únicas no que diz respeito à profissionalização das profissões relacionais, comparativamente com as questões relacionadas com a profissionalização das profissões técnicas (ainda que estas últimas se componham também de uma forte dimensão relacional). Vamos assumir aqui, temporariamente, que "profissões relacionais" são as atividades cujo objetivo principal é a intervenção junto de um ou mais seres humanos (educação, formação, cuidados, assistência social, por exemplo).

Iniciaremos com a definição das questões sociais e com o sentido da palavra profissionalização. Abordaremos de seguida o que pensamos serem as principais especificidades da profissionalização das profissões relacionais, antes de referir o exemplo das profissões do campo formação.

1 - As questões sociais e o sentido da palavra profissionalização

Profissionalização é, antes de mais, uma intenção social de desenvolvimento de competências que surge em articulação com várias evoluções significativas dos nossos ambientes:

- evoluções legislativas referentes à formação profissional: em França, ANI² de 2003, lei de 2004 "aprendizagem ao longo da vida" (esta lei introduziu as expressões período e contrato de profissionalização) e na Europa (processo de Bolonha);
- as mutações socioeconómicas importantes traduzem-se na procura de uma flexibilidade e de uma adaptabilidade maiores por parte dos indivíduos, mas também de uma garantia nas carreiras... Neste contexto, falar de profissionalização significa, muitas vezes, desenvolver as capacidades de adaptação das pessoas;

¹ Este trabalho surge no seguimento da anterior publicação do autor (Wittorski, R. (2007) *Professionnalisation et développement professionnel* [Profissionalização e desenvolvimento profissional]. Paris: L'Harmattan) desenvolvendo aqui, especialmente, a questão dos desafios da profissionalização das atividades no âmbito do serviço

² Acordo Nacional Interprofissional sobre a formação profissional.

- as profissões em evolução (o exemplo das profissões de secretariado que tendem para uma cada vez maior polivalência) ou emergentes (profissões de mediação social, de serviços personalizados) com um debate recorrente entre a militância e a profissionalização (as atividades relacionadas com estas novas profissões são frequentemente desempenhadas numa base de voluntariado, sendo a questão principal a evolução possível das formas de compromisso na atividade, em prol da profissionalização...).

Seguidamente, a palavra profissionalização vem da palavra profissão, que se reveste, manifestamente, de uma conotação positiva: uma profissão evoca, com efeito, uma organização autónoma no seio de um grupo profissional e a criação de associações profissionais, a formalização da atividade e a obtenção da autorização para exercer, um reconhecimento de estatuto, uma tendência para a universalização do conhecimento e o acompanhamento de uma longa formação... Portanto, o compromisso com um dispositivo de profissionalização equivale a um melhoramento agendado da sua "condição" socioprofissional...

Na observância das práticas sociais de utilização da palavra, o vocábulo profissionalização surge porém de forma fortemente **polissémica** (é objeto de um consenso lexical mas de um forte dissenso semântico). Podem distinguir-se três sentidos (no mínimo) na leitura da forma como a palavra é utilizada e "apresentada" nos dispositivos de trabalho, de formação...:

- o primeiro sentido é utilizado pelos grupos sociais que procuram organizar-se como profissão: trata-se da "**profissionalização-profissão**" onde a questão é o "*fabrico de uma profissão*" e do grupo profissional, ou seja, o reconhecimento de uma especificidade, de estatutos específicos....,

- o segundo sentido é utilizado pelos organismos de formação: trata-se da "**profissionalização-formação**" onde a questão é o "*fabrico de um profissional*" através do desenvolvimento das competências dos indivíduos. Aqui surgem duas conceções distintas:

- uma conceção "adequacionista" das relações formação-profissão: 1 formação para 1 emprego, os dispositivos colocam então e com frequência em primeiro lugar a necessidade de formar os indivíduos com competências específicas;

- uma conceção "transversalista" das relações formação-profissão: 1 formação referente a vários empregos. Esta perspetiva é valorizada

pelas orientações europeias em matéria de formação, os dispositivos colocam frequentemente em primeiro lugar a necessidade de desenvolver competências transversais e transferíveis;

- o terceiro sentido é utilizado pelas empresas privadas ou públicas, ministérios públicos ao abrigo do NPM³ em articulação com a palavra competência, a partir das décadas de 1970-1980: trata-se da "**profissionalização-eficácia do trabalho**" onde a questão é a procura da "flexibilização" das pessoas para o desenvolvimento de abordagens (referenciais) de trabalho (em ligação com a GPEC⁴). A profissão é então concebida como um "largo espectro", com recurso às competências transversais e transferíveis, facilitando a flexibilidade e a mobilidade entre as atividades e os diferentes postos de trabalho). Este terceiro sentido é também observado nas empresas que introduzem dispositivos de avaliação de desempenho em termos de resultados ou que reconfiguram as situações habituais de trabalho e a prescrição, nomeadamente através da pressão exercida por novas normas de avaliação, que modificam o trabalho.

O campo da profissionalização aparece, então, menos unívoco do que parece, por meio de intenções e questões de diferentes naturezas (quer fazendo reconhecer uma atividade partilhada pelo grupo, quer promovendo a adaptabilidade dos indivíduos nos ambientes de trabalho em movimento...).

2 - Uma proposta de definição diferenciadora mas que articula profissionalismo e desenvolvimento profissional

Para melhor compreender em que consiste a profissionalização, pensamos ser útil estabelecer a diferença entre o que é a proposta e promoção de dispositivos e o que são as dinâmicas individuais ou coletivas de transformação dos indivíduos nestes dispositivos, dado ter sido considerado útil, há já várias décadas, distinguir a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real. O vocábulo profissionalização remete-nos ainda para o dispositivo proposto aos sujeitos (o itinerário no sentido do caminho traçado pelas organizações), remetendo a expressão desenvolvimento profissional para as dinâmicas de transformação dos indivíduos nos dispositivos (a trajetória experienciada no sentido do caráter incerto dos

³ New Public Management

⁴ Gestão Previsional dos Empregos e das Competências.

eventos que compõem a vida. O campo da profissionalização e do desenvolvimento profissional corresponde então, respetivamente, a:

- uma intenção (no tocante à organização) de "movimentação" dos sujeitos pela:
 - definição de competências por via dos referenciais que traduzem a conceção referente à organização do "bom profissional" (o exemplo dos novos referenciais dos cuidados de enfermaria, professores, trabalhadores sociais...) ;
 - proposta de dispositivos específicos (de trabalho e/ou de formação), que permitem o seu desenvolvimento,
 - o todo constitui uma **oferta de profissionalização** que vale pela oferta/injunção identitária por parte da organização (falamos aqui de identidade "prescrita") ;
- um processo de desenvolvimento de atividades (no que diz respeito ao indivíduo ou ao grupo) e, portanto, de experiência "em ação", nestes dispositivos muitas vezes acompanhados de um pedido de reconhecimento da organização por parte dos sujeitos, (falamos aqui de identidade "agida e vivida"). De acordo com a nossa perspetiva, esta dinâmica remete para o **desenvolvimento profissional** ;
- e um processo de transação (no sentido utilizado por Dubar (2004)), de natureza identitária frequentemente tripartida (indivíduo, grupo profissional e organização) com vista à atribuição de competências ao indivíduo a partir dos resultados da atividade desenvolvida, valendo assim a atribuição/reconhecimento de colocação nos sistemas de trabalho (aqui referir-nos-emos a identidade "reconhecida/atribuída").

O "reconhecimento" esperado e efetivo é então uma das questões da profissionalização. As fontes deste reconhecimento podem contudo ser variadas: reconhecimento pelos pares que partilham as mesmas atividades, reconhecimento pela hierarquia, reconhecimento pelo público/clientes da atividade...). Da mesma forma, a legitimidade destas "fontes de reconhecimento" podem variar de acordo com os indivíduos (alguns dão mais importância à satisfação do público do que à avaliação por parte da hierarquia, por exemplo).

Assim, falar de profissionalização leva à diferenciação entre duas lógicas: a das organizações que promovem os dispositivos e a dos indivíduos e grupos que se transformam nesses dispositivos. Vamos discuti-las nas duas próximas alíneas, a dupla lógica da profissionalização e do desenvolvimento profissional parece ter um foco singular quando se trata

Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais

de se concentrar em atividades de serviços que têm a particularidade de intervir junto de seres humanos.

3 - Algumas especificidades da profissionalização das profissões humanas

Por comparação com as profissões industriais ou técnicas, as profissões onde o caráter humano prevalece têm como âmbito objetos (na realidade, pessoas) com a particularidade de:

- não apresentarem as mesmas características: trata-se de sujeitos não padronizados e não padronizáveis;
- reagir aos atos profissionais: os "sujeitos" objeto da atividade não são inertes.

A particularidade destes "sujeitos" objeto é que estes interagem com o profissional e interpelam-no, numa lógica de "codeterminação". A situação de trabalho é, então, co-construída entre o profissional e o cliente/utilizador/paciente/aluno...

Estas especificidades dos "sujeitos humanos" têm então fortes incidências na formação dos profissionais. Isto conduz provavelmente à promoção dos objetivos de formação, com vista:

- à adaptação da atividade profissional dos "candidatos" em função das especificidades dos indivíduos que se encontram na relação de serviço. Isso requer certamente uma ferramenta "aberta" para diversificar as práticas através do desenvolvimento de uma postura reflexiva que retire aprendizagens dos ajustes espontâneos (tal, explica provavelmente o destino do modelo do praticante reflexivo na formação para carreiras nas áreas humanas);
 - ao desenvolvimento de uma reflexão ética indispensável necessária quando o objeto de trabalho é uma pessoa;
 - ao desenvolvimento de uma reflexão a propósito da conceção de que o profissional se torna cliente, paciente, aluno, utilizador... (uma vez que esta representação vai determinar as práticas) e a propósito dos seus "hábitos interpretativos da experiência alheia" (Thievenaz (2012), a forma como ele encara a experiência do outro);
 - articuladamente, ao desenvolvimento de uma reflexão a propósito do posicionamento profissional;
- ...

A formação em profissões de acentuado caráter humano passa então, nomeadamente, por uma combinação de diversas vias de profissionalização:

- privilegiar a alternância formação-trabalho que combina a via da aprendizagem pela experiência (conduzindo às competências incorporadas) e da reflexividade relativa à atividade (desenvolvimento de uma experiência "dura") e de acompanhamento (favorecendo o trabalho sobre o posicionamento profissional);
- e a necessidade de dispor de locais de intercâmbio entre profissionais permitida através dos recursos em linha e das possibilidades de aceder a ferramentas de intercâmbio e de descentralização, relativamente às suas práticas.

4 - Algumas questões de profissionalização relacionadas com as profissões de formação de adultos

As profissões ligadas à formação de adultos situam-se no campo das profissões relacionais. Para a compreensão das questões da profissionalização nestas profissões será necessário, provavelmente, identificar primeiramente as tendências de evolução "contraditórias" que lhes são inerentes. Estas dizem então respeito a:

- quer, por vezes, uma diversificação crescente das atividades que vão desde a análise de pedidos de formação à avaliação de resultados e impacto, passando pelo "cara a cara" pedagógico (especialmente para consultores de formação envolvidos em aplicações de engenharia de formação), quer uma especialização e uma intensificação mais fortes da atividade (particularmente nas grandes estruturas de formação onde, por vezes, se desenvolve uma maior divisão do trabalho);
- o desenvolvimento de dispositivos com maior partilha: lógicas de co-construção com o parceiro (nomeadamente, logo que este trate de criar dispositivos de incentivo "à medida" e "flexíveis" (modularização...): nas áreas de engenharia e consultoria),
- uma procura muito forte de articulação entre trabalho e formação: entre a orquestração da alternância, a utilização de situações de trabalho para fins de formação (FEST⁵, FIT⁶)... Esta

⁵ Formação em Situação de Trabalho

⁶ Formação Integrada no Trabalho

necessidade de articulação leva a pensar a dimensão formativa da atividade que já não pode apenas supor, mas sim organizar e acompanhar;

- o desenvolvimento de dispositivos abertos e à distância, que deslocam a atividade tradicional do formador (a "revolução da internet": fóruns internos, comunidades de práticas virtuais...) ;

- em França, o aparecimento de novas missões dedicadas à formação: desenvolvimento da empregabilidade e da inserção, personalização de carreira...

- em direção ao desenvolvimento de uma função de arquiteto e de gestor de projeto de FEST nas grandes empresas (que substitui as habituais atividades do formador)

- uma grande injunção de formalização da totalidade da atividade do formador: aparecimento de iniciativas de qualidade (etiquetas, certificações e normas)...

-...

No final, estas evoluções aparecem em grande contraste, num contexto de forte dependência no que diz respeito às políticas públicas e sociais nacionais, europeias e internacionais. Constatamos, por um lado, uma industrialização da formação (acompanhada de um reforço da divisão de trabalho nos organismos de formação) e o desenvolvimento de novas atividades que tenham em conta a atividade de trabalho, "pensar o futuro" (iniciativas de projeto, conceção...), trabalho em grupo, acompanhamento individual, avaliação de dispositivos,...

Portanto, duas questões fortemente articuladas da profissionalização parecem surgir relativamente às profissões de formação de adultos:

- **uma questão de "profissionalização-formação"** das novas atividades que vão sendo implementadas, supondo, provavelmente, uma formação em metodologias de análise da atividade de outros indivíduos (necessidades e aprendizagens), que precisa de se dotar de teorias da atividade (clínicas da atividade, didática profissional,...), desenvolvimento de uma postura de análise da sua própria atividade ("reflexividade"), formação de iniciativas e posturas de acompanhamento,... reforçam a reflexão ética (adultos em formação) e deontológica (patrocinadores e as suas questões: dever-se-á responder a todos os pedidos?), trabalho relativo à conceção que o formador tem relativamente ao adulto em formação,...

- **uma questão de "profissionalização-profissão"** provavelmente mais categorizada do que genérica, considerando que não existe

uma única profissão mas sim profissões diferentes de acordo com os contextos e os públicos (assim, intervir num dispositivo de formação de luta conta o iletrismo requer, sem dúvida, competências diferentes das que se mobilizam quando se trata de intervir como consultor junto da direção geral de um grande grupo industrial para conceber uma arquitetura de dispositivos de formação para a empresa). A questão aqui seria, por um lado, lançar as bases e depois encontrar uma identidade coletiva sustentada em alguns referenciais comuns, por exemplo, no que diz respeito a uma conceção separada do adulto em formação, tratando-se de uma abordagem de engenharia de formação comum,... A questão consistiria, por outro lado, na formalização das atividades relacionadas de forma específica com uma lógica de formação, desenvolvendo uma retórica de "reconhecimento" destas especificidades para a obtenção e/ou confirmação dos estatutos... enfrentando a tendência de institucionalização da atividade ou apenas a sua prescrição por entidades externas. Finalmente, a questão consiste também na defesa de um apelo comum que permite em todos os momentos ter em conta a diversidade das práticas (FEST, análise prática,... cursos de formação mais "tradicionalis") e para libertarem da conotação frequentemente restritiva da palavra "formação" (associada a um único curso fora da situação de trabalho).

Como exemplo, o pedido enviado recentemente aos investigadores pelo sindicato profissional dos consultores-formadores (SYCFI) em França procura ilustrar esta dupla estratégia de "profissionalização formação e profissão": fortalecer o (re)conhecimento SYCFI e os consultores-formadores junto dos atores institucionais e económicos, estruturar o grupo profissional (conhecer melhor a diversidade das atividades do consultor e organizar esta diversidade), identificar as estratégias para consolidar as competências dos consultores, as vias de formação.

No global, é bastante claro que a profissionalização nas profissões relacionais apresenta especificidades que, em grande parte, se devem à particularidade do "objeto" de trabalho (não padronizável, dotado de capacidade de reação...) que tem como consequência direta a atribuição de uma forte dimensão inédita à atividade do formador: esta atividade está, por natureza, sujeita a uma lógica de adaptação permanente a uma situação singular, pelo menos duplamente singular (o sujeito "objeto" de trabalho e o próprio profissional entre o momento "t" e o momento "t+1").

Parece, de facto, útil pensar os dispositivos de formação destas profissões relacionais combinando inúmeras modalidades de formação, tendo como objetivo trabalhar, por um lado, a conceção que se constrói do

profissional do paciente/aluno/estagiário... junto do qual ele intervém, mas também a adaptabilidade das condutas adotadas... considerando, no final, que este não dispõe de uma boa prática profissional, a não ser a que esteja adaptada a um contexto único. Estas características inclinam-se a favor de uma ausência de padronização das práticas que podem ir de encontro, hoje em dia, a certas tendências que levam as instituições a racionalizar o trabalho de serviço...

Bibliografia

- Dubar, C. (2004). Identités professionnelles: le temps du bricolage. In Editions Sciences Humaines (éd.). *Identité(s): l'individu, le groupe, la société* (p. 141-148). Paris: Sciences Humaines.
- Thievenaz, J. (2012). *Faire expérience de l'expérience d'autrui: la transformation des habitudes d'orientations du médecin du travail en situation de consultation*. Communication au symposium «Dimensions individuelles et collectives des apprentissages» lors du «2ème colloque internationnal de didactique Professionnelle», du 7 au 8 juin 2012 à Nantes.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan

Profissionalidade docente: da prática à praxis

Maria Leonor Borges
mlborges@ualg.pt
Universidade do Algarve
ESEC

Resumo: Face à complexidade das sociedades atuais, da escola e dos novos entendimentos quanto aos objetivos da educação escolar, assiste-se ao reconhecimento de um papel mais autónomo e interveniente no ato educativo por parte do professor, como um profissional que constrói saber sobre e para a sua prática profissional que marca a sua forma de ser e agir enquanto professor. Um saber profissional pessoal, resultado de um processo de desenvolvimento profissional, que integra saberes e experiências diversos, que se refletem na *ação de ensinar*. Apresentam-se, neste artigo, alguns dos resultados de um trabalho de investigação que permitem compreender a especificidade do saber profissional do professor na construção da sua profissionalidade. Enfatiza-se, em particular, o papel desempenhado pelo saber experiencial na sua construção e reflete-se sobre o seu contributo para o esclarecimento do modo ou modos como os professores constroem e desenvolvem o seu saber e as suas competências profissionais a partir das suas experiências de trabalho.

Palavras-chave: saber docente experiencial, saber docente praxeológico, conhecimento profissional docente.

Introdução

Os novos desafios colocados aos professores alimentam o interesse pelo tema da profissionalização docente e do entendimento do que é, ou deve ser a profissionalidade do professor do século XXI. Nesta perspetiva, ganham particular visibilidade os saberes dos professores, e a necessidade de legitimar o seu saber específico como uma forma de valorizar e dignificar a profissão. Após uma breve apresentação retrospectiva das abordagens sobre o conhecimento profissional dos professores, apresentam-se os resultados de um estudo empírico desenvolvido com o objetivo de compreender a especificidade do saber profissional do professor na construção da sua profissionalidade, em particular, o papel desempenhado pelo saber experiencial.

1. Profissionalidade e conhecimento profissional do professor

Um dos objetivos fundamentais do movimento de profissionalização da atividade desempenhada pelo professor tem sido o de construir e legitimar um conhecimento profissional. Este interesse levou ao desenvolvimento de muitos trabalhos sob a designação de “pensamento do professor” que desde os anos 80 procuram compreender o mundo complexo, pessoal, idiossincrático e situado dos saberes do professor. Um percurso marcado por abordagens e metodologias diversas, geradoras de controvérsia e de críticas que enriqueceram o debate sobre “conhecimentos e saberes dos professores”.

Numa primeira fase, dominada pelo paradigma da racionalidade técnica, a preocupação era a produção de conhecimento sobre o ensinar que garantisse a formação de profissionais eficazes (Carter, 1990; Tom & Valli, 1990; Mesa, 2001, Monteiro, 2001; Sanches & Jacinto, 2004). Nesta visão ser professor significava aplicar saberes produzidos por outros, os saberes científicos, cabendo-lhe o papel de gestor de comportamentos e de organização dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Numa segunda fase, no final da década de 60, resultado dos questionamentos e críticas à visão positivista, emerge uma nova perspetiva de análise ou paradigma de investigação denominado interpretativo (Tom & Valli, 1990) que vem valorizar a dimensão subjetiva e o papel dos indivíduos enquanto atores na/da realidade social. O professor deixa de ser visto como mero reprodutor de conhecimento e é-lhe reconhecido um saber próprio para o qual contribui. Rejeita-se a conceção do professor como técnico e adota-se a visão do professor como ator dotado de recursos cognitivos e sociais. O dar “voz aos professores” (Goodson, 1992) vem conceder-lhes um lugar central na produção do conhecimento sobre “aprender a ensinar”/ “aprender a ser professor”, a partir da prática. Assiste-se, assim, a uma inversão na posição e no papel do professor na construção da sua profissionalidade: de um conhecimento sobre ensinar, elaborado por investigadores académicos (teoria) com o objetivo de prescrever a forma eficaz de agir na sala de aula (aplicação da teoria à prática), para o reconhecimento do saber que os docentes possuem sobre a sua atividade (conhecimento prático, pessoal), extraído das suas representações, do descobrir das suas teorias implícitas sobre o ensinar (os alunos, o currículum, o material, sobre si mesmos) (Carter, 1990; Mesa, 2001, Tardif, 2002). Autores de uma racionalidade prática, os docentes passam a ser entendidos como profissionais reflexivos intervenientes no processo de produção de conhecimento sobre o ensinar e, consequentemente, sobre o seu conhecimento profissional e, eventualmente autores de uma racionalidade crítica.

Independentemente da diversidade de orientações teóricas e metodológicas, os novos estudos centrados no professor e no seu pensamento (teacher thinking) traduziram-se em linhas de investigação

que, pela sua diversidade, permitiram obter um conhecimento científico “mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional de ensinar.” (Mesa, 2001:57) Ao longo da década de 90, esta linha de investigação diversificou-se e aprofundou-se reunindo uma multiplicidade de olhares disciplinares. Para isso, contribuíram as teorizações da perspectiva interacionista-subjetivista nas suas diferentes abordagens: da fenomenologia (com a sua análise das experiências individuais e do conhecimento adquirido através dessas experiências), da etnometodologia (com o seu trabalho sobre a compreensão de como os indivíduos dão sentido ao mundo na sua prática quotidiana), da etnografia (com os estudos sobre a dinâmica da sala de aula e sobre as representações de professores e alunos nas interações quotidianas) e da ecologia (com os estudos sobre um modelo explicativo do funcionamento da sala de aula).

Ao reconhecer que o tipo de conhecimento necessário ao exercício da função docente decorre de uma racionalidade prática, cujos saberes são criados e baseados no próprio processo de trabalho, exigindo tempo e prática (Carter, 1990; Tardif, 2002), admite-se que as teorias científicas e as ações racionais apenas constituem uma parte do que fazemos, e que elas existem, coexistem e interpenetram-se com tudo o que resulta da experiência pessoal e profissional (saberes práticos e teorias implícitas), em que o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas têm tanta, ou mais, importância na construção da “teoria pessoal profissional docente”. Os esquemas interiores do professor resultam dos seus esforços para dar sentido às suas experiências e criar uma base de ação eficaz na sala de aula, adquirindo o estatuto de teorias para a ação ou teorias práticas que marcam a sua profissionalidade.

Pese embora a terminologia não seja a mesma, ou usando-a com sentidos diferentes, muitos autores concordam quanto à importância incontornável do conhecimento experencial na construção do conhecimento profissional dos professores. Se para uns são *esquemas de ação* (Perrenoud, 1993) ou *regras de ação* (Clemente & Ramírez, 2008), para outros é um *saber estratégico* (Van der Maren, 1995) mediador entre a práxis e o saber aplicado, ou uma *consciência prática e de cultura docente em ação* (Tardif, 2002). Eraut (1994) fala da existência de *teorias privadas*, elaboradas através de uma prática reflexiva do professor, realçando o autor que ser um professor (competente) significa, fundamentalmente, ter e desenvolver capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. Não obstante as diferenças entre os autores, todos estão de acordo quanto ao facto de o conhecimento prático dos professores: a) estar associado à ação dos professores; b) ser moldado pela história profissional de cada professor, integrando intenções e objetivos, bem como as experiências da sua história de vida (Carter, 1990, Raymond e Lenoir, 1998, Mesa, 2001, Ruthven & Goodchild, 2008). Um saber prático que os autores apontam como tendo as seguintes características: ser

adquirido e construído na ação; ser orientado para a ação; ser contextualizado; ser de natureza ética; ser tácito e implícito; ser integrador e ser marcado por crenças (Raymond & Lenoir, 1998; Driel, Beijaard, Verloop, 2001). Estes saberes incorporam-se quer na experiência individual, quer na experiência coletiva sob a forma de *habitus*¹, e são mobilizados pelos docentes para responder aos desafios suscitados pela complexidade e imprevisibilidade das situações educativas. Uma resposta que não é automática, mas adaptada à especificidade de cada caso num processo que comporta acomodação, diferenciação e inovação (Perrenoud, 1993). De uma forma mais ampla, há o reconhecimento de que o professor possui não uma teoria mas teorias, alicerçadas quer nos saberes produzidos pela ciência, quer nos saberes construídos por si, sejam eles teorias implícitas, crenças ou convicções (Esteves, 2009) e que esse conhecimento desempenha um papel fundamental na construção da profissionalidade do professor.

Seguindo esta perspetiva os estudos sobre o conhecimento dos professores vão desenvolver-se marcados pelo cruzamento e interpenetração de perspetivas, e consequente enriquecimento metodológico, que se reflete na diversidade de metodologias e de processos de recolha de informação: estudos de caso (singulares e múltiplos), estudos etnográficos, autobiografias, narrativas, investigação-ação, estimulação de memória, histórias de vida, diários, observação de aulas e realização de entrevistas, análise de protocolos e análise documental, são alguns exemplos. Os seus contributos demonstram, acima de tudo, que na prática “a reinvenção de atividades, e respetivo material, é um elemento importante no enriquecimento e na apropriação pessoal do papel profissional” (Perrenoud, 1993:48). As implicações para a formação dos professores são óbvias, aprender a ser professor não decorre de uma acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional. Impõe-se o reconhecimento dos saberes práticos dos práticos se se pretende contribuir para uma nova identidade profissional do professor fortalecida pelos saberes profissionais construídos e partilhados na ação, única forma emancipatória da sua identidade (Matos, 2003; Sanches, 2004).

¹ Bourdieu define *habitus* como “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” ou ainda “esse sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (Bourdieu, 1972). O autor sublinha que a noção de *habitus* dá “conta da unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” enquanto “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (2001: 9).

Este entendimento do trabalho docente rompe com a visão da profissionalização docente e da identidade profissional como absolutas e imutáveis. Tornar-se professor é um projeto contínuo de construção como pessoa e profissional (Esteves, 2002, Tardif, 2002, Santana, 2004), em que a dimensão subjetiva, pessoal e única do professor como ser humano desempenha um papel determinante.

2. Conhecimento profissional docente: saberes e competências

O conhecimento prático, isto é, a “cultura docente em ação”, resulta da articulação de saberes, *disciplinares* e curriculares, *da formação profissional* e *saberes experienciais* (Tardif, 2002). Estes últimos relevam de uma racionalidade prática que o professor não sabe verbalizar e que permanecendo implícitos não se encontram sistematizados em teorias. Tardif (2002) sublinha que o conhecimento experiencial é um conhecimento não sistematizado e nunca totalmente definido porque resulta dos condicionamentos inerentes a cada contexto de sala de aula.

Os estudos de Gauthier (1998) levaram-no a identificar seis saberes: *Saber disciplinar*, *Saber curricular*, *Saberes das ciências da educação*, *Saber da tradição pedagógica*, *Saber experiencial*, *Saber da ação pedagógica*. Este último é a designação do autor para o conhecimento praxeológico que, integrando o saber experiencial dos professores validado pela investigação realizada em sala de aula, se torna público: “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (Gauthier, 1998: 24). Por seu turno Shulman (1986, 2005), centrando-se na investigação sobre o conhecimento base para ensinar, identifica: o *Conhecimento do conteúdo*; o *Conhecimento pedagógico do conteúdo*; o *Conhecimento pedagógico geral*; o *Conhecimento do currículum*; o *Conhecimento dos alunos e das suas características*; o *Conhecimento do contexto educacional*; o *Conhecimento dos objetivos e valores educativos*. O conhecimento exclusivo e original do professor encontra-se, segundo este autor, no *conhecimento pedagógico do conteúdo*, elaborado pelo professor para ensinar o conhecimento do conteúdo e que resulta da mobilização de um conjunto de saberes de ordem diversa, sobre o aluno, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre o contexto escolar e os objetivos educacionais. Fundamental, ainda, foi o contributo de Schön com a construção da figura do *prático reflexivo* e os conceitos de

reflexão na e sobre a ação para a construção de uma epistemologia da prática (Schön, 1991)².

Se estes autores se centram em torno do “saber docente”, outros vão privilegiar uma dimensão mais personalista (Carter, 1990, Raymond & Lenoir, 1998, Mesa, 2001, Monteiro, 2001, Puentes *et al.*, 2009). Para estes autores o conhecimento do professor é eminentemente pessoal e idiossincrático, enraizado nas perspetivas e experiência pessoais (Grossman, 1990), argumentando alguns (Clandinin e Connelly citados Carter, 1990) que atendendo ao carácter pessoal e único do saber docente, elaborar uma teoria geral sobre o conhecimento docente é uma missão impossível.

Outra linha de investigação decorre do conceito de *conhecimento craft* ou *artesanal*, um conhecimento orientado para a ação, experiencial, adquirido pelo professor no decurso da sua experiência de sala de aula, através do processo de reflexão e de resolução de problemas práticos (Brown & McIntyre, 1993). Este conhecimento, tácito decorre da prática e do ato criativo que é ensinar e não da teoria académica, se bem que possa ser enformado por esta através da contextualização e ativação do conhecimento teórico no ensinar.³

Porém o reconhecimento do referencial prático e situacional na construção do saber profissional do professor sublinha a especificidade do trabalho educativo que, marcado pela gestão da imprevisibilidade presente no processo educativo, exige a capacidade de tomar decisões e de as concretizar. Esta constatação leva Perrenoud (1993, 1996, 1999b, 2000, 2008) a questionar o conceito de saber ou conhecimento como base de explicação da prática do professor, e a defender que aquela só pode ser verdadeiramente compreendida à luz do conceito de competência. O autor (1996) faz a distinção entre saberes declarativos e procedimentais (que explicam como agir, fazer ou ser) e competências, que define como a estrutura da ação. Os conhecimentos ou saberes são “representações organizadas do real”, que concedem àqueles que os possuem a convicção íntima de que conhecem a realidade, permitindo-lhes agir em consonância. Isto significa que os saberes estão “estreitamente conectados a uma pragmática”, pelo que o conceito de competência, “entendido como o

² Ele concebe a “inter-relação existente entre teoria e prática em termos de conhecimento implícito na ação e não existente fora dela”, cabendo ao professor o papel de desconstrução e reconstrução das experiências, mediante um processo reflexivo, no decurso da própria ação, com o objetivo de reformular as suas ações, é a reflexão-na-ação. O ato de reflexão-sobre-a-ação acontece após a ação, em que o professor, retrospectivamente, reflete de forma crítica e consciente sobre as reflexões-na-ação por si produzidas em determinada situação com a finalidade não apenas de analisar a prática, mas de a reconstruir e reformular (Schön, 1992).

³ Igualmente, o contrário pode acontecer através de explicar a prática, o que, no entanto, os autores afirmam raramente acontecer dada a dificuldade que os professores têm em abstrair e formalizar o seu conhecimento (Ruthven & Goodchild, 2008).

conjunto de recursos que se mobilizam na ação”, permite compreender como os saberes são mobilizados na ação (Perrenoud, 1999a). As competências remetem para uma “teoria do pensamento e da ação situados mas também da prática como ofício e condição” (Perrenoud, 2000: 16), em que se articulam de forma complementar três elementos: os tipos de situações; os recursos mobilizados (saberes, atitudes, saberes-fazer, esquemas de percepção e de avaliação, de antecipação e decisão); a natureza dos esquemas de percepção⁴ que levam à mobilização e articulação dos recursos mais adequadas a uma situação. Apesar de sublinhar que o conceito de competência não invalida ou nega o papel dos saberes, Perrenoud (1993, 1996, 1999a, 1999b, 2000, 2004) argumenta que o domínio dos saberes per si não é um garante de competência. Opinião partilhada por Eraut (1994), que no seu trabalho sobre conhecimento profissional e competência, assinalou que os conhecimentos adquiridos na formação não são suficientes para ser-se competente na medida em que há saberes que só podem ser construídos em situação de trabalho.

No trabalho que se apresenta assume-se que o saber dos professores é um saber de natureza compósita, sincrética, englobando vários tipos de saber (disciplinares, curriculares, de formação profissional, experienciais) com fontes diversas, constituindo uma *teoria privada* no sentido que lhe é dado por Eraut (1994). Nem sempre explícito e verbalizado, mas legitimador da prática quotidiana do professor, os saberes experienciais incorporam-se quer na experiência individual, quer na experiência coletiva sob a forma de *habitus* e são mobilizados pelos docentes para responder aos desafios suscitados pela complexidade e imprevisibilidade das situações educativas, num processo que comporta acomodação, diferenciação e inovação (Perrenoud, 1993). Um conhecimento aprendido e ampliado ao longo da vida profissional, numa perspetiva de desenvolvimento profissional (Day, 1999; Lessard, 2009; Korthagen, 2005; Korthagen 2010), constrangido por fatores idiosincráticos e contextuais, decorrentes quer das biografias pessoais, quer das características dos contextos educacionais em que os professores trabalham, que definindo a sua forma de pensar e agir (Estrela, 2010), configuram um “conhecimento profissional não standard” (Sá-Chaves, 2002).

3. Procedimentos metodológicos

⁴ Este último elemento, segundo o autor, é o mais difícil de descrever, uma vez que não é diretamente observável (permanecem implícitos) e só pode ser acedido por processo de inferência a partir das observações das práticas dos professores e dos seus objetivos (Perrenoud, 2000).

Tendo presente as considerações apresentadas, a questão principal que presidiu ao trabalho desenvolvido centrou-se em procurar compreender qual o contributo dos saberes experienciais na construção do ser professor, nomeadamente: a) identificar o tipo e natureza do conhecimento que orienta a atividade docente do professor; b) compreender de que forma o conhecimento autoconstruído contribui para a construção do “ser professor”. Tratou-se de uma investigação da epistemologia da prática docente, entendida como “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados realmente pelos profissionais no seu espaço de trabalho quotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (Tardif, 2002: 255). Dando voz aos profissionais para, através dos significados por eles atribuídos aos fenómenos e situações vivenciadas (Eraut, 1994), aceder à sua “teoria privada” o estudo integra-se no âmbito do paradigma hermenêutico, adotando uma metodologia qualitativa de observação naturalista da realidade e a modalidade de estudo de caso. A opção pelo estudo de caso qualitativo decorre do fato de ele proporcionar: a) uma descrição de forma aprofundada e holística de um caso num determinado contexto, com o objetivo de produzir o conhecimento que lhe é particular e intrínseco (Lincoln & Guba, 2000); b) de fundamentar-se num trabalho interpretativo de análise e compreensão das percepções das pessoas envolvidas no estudo, observadas no seu contexto natural, com o objetivo último de compreender o significado da ação humana (Stake, 1994, 2000). O estudo de caso afigura-se em termos epistemológicos como o mais adequado e vantajoso no estudo e compreensão do experiencial, uma vez que as suas características não só se adequam a um trabalho de “leitura” sobre o que as pessoas exprimem sobre as suas experiências, como, ao privilegiar o idiossincrático, aumentam a compreensão humanística sobre a experiência vivenciada (Olson, 1992).

O estudo assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo, integrando seis professoras do 1.º ciclo do ensino básico, considerando-se cada sujeito/professor um caso ou unidade de análise (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Van der Maren, 1995). Na terminologia de Stake (1994) tratou-se de um estudo de caso coletivo (*collective case study*), porque se procurou compreender o papel dos saberes experienciais na construção do professor (um fenómeno) através do estudo da prática de diversos professores (um professor, um caso). Na recolha de informação privilegiou-se a entrevista semiestruturada, a observação naturalista de aulas e as observações de aulas com registo em vídeo, seguidas de entrevista de estimulação da memória. A informação obtida foi objecto de análise de conteúdo (Estrela, 1986; Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren, 1995), considerada como a técnica mais adequada para “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986:104). Na concretização da análise de conteúdo

seguiram-se as etapas sugeridas por diferentes autores (Patton, 1990; Taylor e Bogdan, 1998; Van der Maren, 1995; Mayer, *et al.*, 2000;).

A análise desenvolveu-se a partir de um nível individual, procurando, em primeira instância, a singularidade que torna cada caso num caso em si mesmo, em que as respostas às questões foram emergindo da análise e interpretação da forma como cada uma das professoras trabalhava em sala de aula e, depois, das explicações que forneceram sobre a sua ação, tendo-se procurado aceder às suas teorias pessoais sobre ensinar. Num segundo momento procurou-se, através da agregação e da análise comparativa dos resultados e do cruzamento da informação recolhida pelos diversos instrumentos para cada um dos casos, identificar, por inferência, os saberes que sustentavam as teorias pessoais sobre ensinar das professoras estudadas e, em particular, o papel desempenhado pelo saber prático e experiencial.

4. Discurso justificativo da prática na sala de aula

Após observação do trabalho das seis professoras na suas salas de aula e da identificação das suas formas de trabalhar, procurou-se, num segundo momento, compreender quais os saberes que orientavam as práticas observadas e, em particular, qual o papel do conhecimento experiencial e pessoal das professoras. Dada a dificuldade em aceder a um conhecimento eminentemente tácito e implícito procedeu-se à gravação vídeo das aulas e procurou-se, através de entrevistas de estimulação de memória, ajudar as professoras a esclarecerem as razões das suas formas de agir e as suas decisões, justificações que muitas vezes se estendiam às práticas ocorridas nas aulas objeto de observação naturalista.

Apesar das limitações epistemológicas inerentes a este estudo, decorrentes do pequeno número de casos, os resultados obtidos, a que neste texto apenas se alude de forma muito parcial, indicam alguns traços caracterizadores do discurso justificativo e legitimador das práticas de sala de aula das professoras:

- *Independentemente do número de anos de serviço faz-se apelo a seis tipos de justificações com graus de importância distintos: 1.º Justificação pelas crenças e convicções pessoais (69%); 2.º Justificação pelo respeito a uma autoridade formativa à qual se reconhece mérito e valor incondicional (10,5%) de cariz institucional formal (cursos, ações de formação, etc.) ou informal (experiência pessoal ou de outros); 3.º Justificação pelo conhecimento dos alunos e da turma (10,5%); 4.º Justificação pelo currículum nacional do 1.º*

ciclo do ensino básico (5%); 5.º Justificação pelo conhecimento de si (3%); 6.º Justificação por conhecimentos científicos (3%).

- É um discurso dominado, independentemente do número de anos de serviço, por justificações assentes em crenças e convicções pessoais que se revelam em expressões como: porque eu acredito, porque eu acho, já percebi, porque facilita, já experimentei, gosto de, eu penso que, eu entendo que e, ainda, porque eu julgo que.

- As professoras com mais anos de serviço apresentam um discurso justificativo das práticas e da sua forma de trabalhar marcado por uma maior diversidade de crenças e convicções pessoais. A professora com menos anos de serviço tende a focar as suas explicações, quase exclusivamente, no trabalho na sala de aula.

- Nas explicações pelo respeito a uma autoridade formativa, a formação informal decorrente da experiência profissional assume a supremacia (64%) face à formação formal (30%), um facto que se verifica em todas as categorias de professoras com maior número de anos de serviço e de experiência profissional, mas que tende a inverter-se no caso da profissional em início de carreira. Tendo em consideração os valores nas restantes categorias, pode-se considerar como plausível a hipótese de que quanto maior for o número de anos de serviço e a experiência profissional mais as professoras se socorrem de justificações fundadas na autoridade formativa da experiência, e menos de justificações com origem na formação formal.

- As justificações pelo conhecimento de si apenas são apresentadas pelas professoras mais experientes, denotando uma maior capacidade de autocritica e reflexão sobre o seu trabalho.

- As justificações fundamentadas em conhecimentos científicos são apresentadas por todas as profissionais, mas têm um peso residual face ao total das justificações expressas.

5. Saberes que enformam as práticas estudadas

A análise da informação não permitiu uma identificação clara de saberes específicos tal como estão consagrados nas diferentes tipologias existentes na literatura, o que não significa que não estejam todos eles

subentendidos nos discursos das professoras, daí que tenham sido descortinados por inferência. As justificações pelas crenças e convicções pessoais sobre vários domínios do trabalho do professor, desde as conceções sobre a educação escolar ao modo de trabalhar com os alunos os conteúdos definidos curricularmente, aos materiais e os recursos a utilizar, entre outros, são alguns dos muitos “fios” que tecem o universo explicativo das professoras estudadas. São saberes que têm na sua base o conhecimento do conteúdo (Shulman) ou saberes disciplinares (Gauthier, Tardif), um conhecimento pedagógico geral (Shulman e Grossman) ou saberes de tradição pedagógica (Gauthier) e de formação profissional (Tardif), e que pela prática são moldados e entrelaçados num novo tipo de conhecimento, o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman). É ainda todo um saber da tradição pedagógica que, segundo Gauthier, com a prática o professor vai adaptando e modificando por via de um saber experiencial, constituído pelos juízos privados que o professor faz, ao longo da sua vida profissional, com base na sua própria experiência, e por ele adotados como princípios ou leis norteadores da sua prática:

Não tem a ver com a formação inicial, tem a ver com a com o facto de ter analisado ao longo dos anos alguns manuais escolares (...) e pelo facto de ter percebido que realmente eles em regra são fracos, são pobres, portanto, foi uma opção que tem a ver com vinte e dois anos de serviço e com alguma reflexão.” (Ana⁵)

Sim, através da experiência, apercebi-me que isso era importante. (Teresa)

É, é assim, eu, eu, eu sempre trabalhei assim e foi a partir da, da minha... experiência. (Luísa)

Os resultados expressam a existência não de uma teoria pessoal, mas de teorias pessoais, tantas quantas as professoras, compostas por diversos saberes (de conteúdo, de pedagogia geral, de conhecimento pedagógico de conteúdo) provenientes de fontes teóricas e académicas, mas igualmente em saberes aprendidos e construídos no decurso da sua prática profissional quotidiana (saberes experienciais) e que as palavras de Inês ilustram:

Eu digo muitas vezes que eu sou o resultado de muitas pessoas com que me cruzei, eu sou o resultado de muitas pessoas que cruzei e de muitos livros que li e de muitas coisas que eu fiz e que me ensinaram a fazer. Eu só sou isso!

⁵ Todos os nomes são fictícios.

É um saber da prática que se expressa em “truques” e “dicas”, partilhados de forma informal, mas sem nunca explicar o “porquê” de o fazer e a razão do seu sucesso, apenas se afirma “porque funciona”:

Não, tenho utilizado. Nos últimos anos tenho utilizado e com bons resultados. (Ana)

Mas é, é engracado haa... Funciona, funciona. Quando eu lhes digo “Eu hoje trago aqui um truque”, e as antenas parecem que se levantam todas, parece que há logo ali um despertar para qualquer coisa, como, como quem diz assim “Ela traz-me qualquer coisa que vai-me facilitar a vida e que vai ser fácil de eu memorizar”, portanto, a, a palavra “truque” eu fiz, já o fiz quase em sentido,...(Cristina)

Contudo, a análise da informação evidencia que as teorias pessoais destas professoras são marcadas fundamentalmente por um *saber para a ação* (Van der Maren, 1995), mas não por um saber praxeológico. Não se identificou a *dimensão de meta-análise* (Roldão, 2008) que qualifica o conhecimento praxeológico, uma vez que no discurso justificativo das professoras não se encontrou de forma objectiva, ou por inferência, a menção de que o seu conhecimento resultasse de uma qualquer prática reflexiva de distância e autocrítica em relação aos saberes, especificamente, disciplinares, pedagógicos ou didáticos.

O estudo revela, acima de tudo, a profissionalidade destas professoras do 1.º ciclo do ensino básico, isto é, a profissão em ação, constituída por “formas de fazer”, mobilizando na ação saberes diversos, procedimentos que se manifestam em competências, bem como a aptidão para identificar e resolver problemas em contextos marcados pela incerteza e implicando grande envolvimento pessoal (Altet, 2002, Perrenoud, 2008). Mais do que saberes, as professoras estudadas, evidenciam um conjunto de competências que desenvolveram ao longo da sua vida profissional, em que os saberes aprendidos (na formação com origem em teorias públicas ou na sua prática profissional e nas suas teorias privadas) são reconhecidos como válidos quando eficazes na ação prática, e de que se socorrem para responder de forma adequada às situações com que se defrontam. Nesta linha de análise, fazendo o exercício de associar, por inferência, as atividades observadas nas aulas ao referencial de competências apresentado por Perrenoud, podemos observar na figura 1 que aquelas se centravam nos seguintes domínios segundo a seguinte ordem de importância: organizar e gerir a sala de aula; organizar e gerir situações de aprendizagem; promover a progressão das aprendizagens, envolver os alunos nas aprendizagens e no

trabalho, utilizar novas tecnologias (esta apenas presente em algumas das professoras).

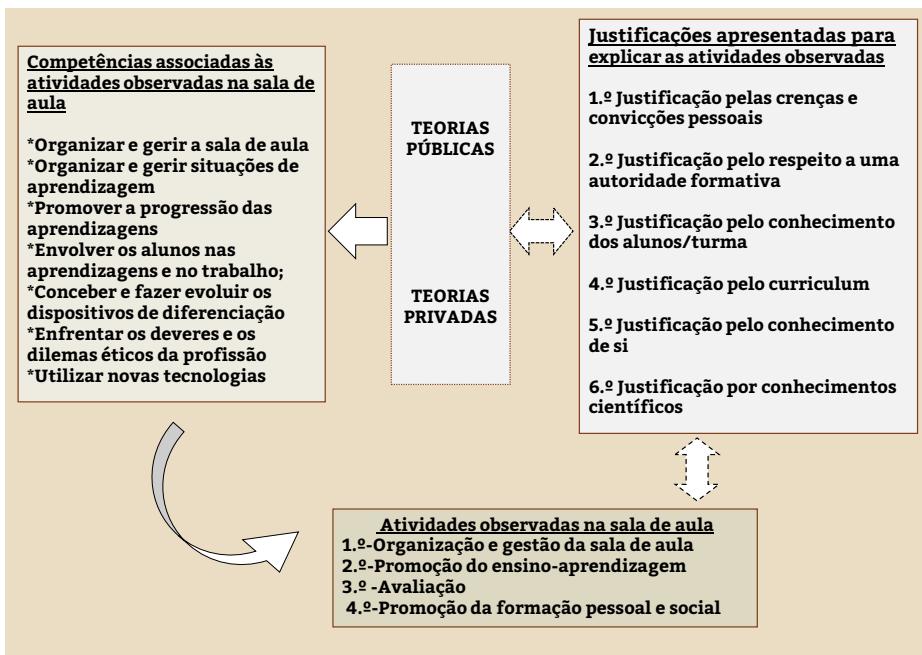


Fig. 1 – Competências associadas às atividades observadas nas salas de aula (relativo ao referencial de competências proposto por Perrenoud, 2000, 2002)

Considerações finais

O estudo revelou serem as professoras detentoras de teorias profissionais pessoais integrando uma diversidade de saberes, oriundos de fontes diversas e assentes em teorias públicas, mas também em teorias privadas, em que os saberes experienciais, elaborados ao longo da sua vida profissional orientam e regem a sua ação (Driel, Beijaard, Verloop, 2001; Raymond & Lenoir, 1998; Tardif, 2002). Subentende-se uma visão da prática de ensinar como um ato criativo (Brown & McIntyre, 1993; Ruthven & Goodchild, 2008), que permitiu às diferentes profissionais encontrar princípios e crenças que suportam a suas decisões quanto às estratégias, atividades e recursos mais eficazes para levar os seus alunos a aprender, quer se trate de conteúdos disciplinares, quer de aprendizagens sociais.

Os resultados evidenciados pelo estudo dão força ao argumento de que o modelo ideal de formação não é o que assenta num conjunto de

princípios e regras que definem o que é ser um “bom professor”, mas aquele que dê conta da complexidade da profissão docente, proporcionando aos futuros profissionais e aos que se encontram em exercício, por um lado, o desenvolvimento de competências que conduzam, em contextos colaborativos, ao exercício de uma reflexividade crítica sobre a prática, possibilitando o incremento de novos saberes (Perrenoud, 2004; Khorthagen, 2010); por outro, o fomento, nos futuros profissionais, da noção de uma formação inacabada, que se constrói no decurso da vida profissional e que consubstancia num processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal (Day, 1999; Perrenoud, 2004; Khorthagen, 2010; Sá-Chaves, 2002).

Referências

- Altet, Marguerite (2002). *Análise das práticas dos professores e das situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, Sally & McIntyre, Donald (1993) *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Cater, Kathy. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In HOUSTON, W.R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. London: McMillan Publishing Company.
- Clemente, Maria & Ramiréz, Helena (2008). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching & teacher education*. Nº 24, 1244-1258.
- Day, Christopher. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Driel, Jan Van; Beijard, Douwe & Verloop, Nico (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 38, nº 2, 137 – 158
- Eraut, Michael (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Esteves, Maria Manuela (2009). Construção de desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de*

Ciências da Educação. Nº 8, 37-48. Consultado em 10/4/2010 em
<http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Esteves, Maria Manuela (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, Maria Teresa (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia.* Ano XX, 301 – 309.
- Estrela, Maria Teresa (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas.* Porto: Areal Editores.
- Gauthier, Clermont *et al.* (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Ijuís – RS: Ed. INIJUI.
- Goodson, Ivor (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In In Nôvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora.
- Grossman, Pamela (1990). Teachers' knwoledge. In Anderson, L. W. (1995). *International Encyclopedia of teacher and teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Kortaghen, Fred (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education.* 26, 98-106.
- Kortaghen, Fred (2005). Practice, theory and person in lifelong professional learning. In Beijaard, Douwe; Meijer, Pauline; Morine-Dershimer, Greta & Tillma, Harm (2005). *Teacher Development in Changing Conditions.* The Netherlands: Springer
- Lessard, Claude (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação.* Nº 8: 37-48. Consultado em 10/4/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985). *Naturalistic Inquiry.* London: Sage
- Matos, Manuel (2003). Dos saberes das práticas na profissionalidade docente. *Seminário de Sociologia da Educação – Competências, sistemas de formação e saberes.* Associação Portuguesa de Sociologia. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- Mesa, Lourdes (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. In Marcelo, Carlos (Ed.) (2001). *La function docente.* Madrid: Editorial Síntesis.

- Milles, Matthew & Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analyses*. London: Sage.
- Monteiro, Ana Costa (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Vol. 22, nº 74.
- Olson, John (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia: Open University Press
- Patton, Michael Quiin (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Perrrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrrenoud, Philippe (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur.
- Perrrenoud, Philippe (1999a). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista Pedagógica*. Nº 11: 15 – 19. Acedido em Abril de 2020.
- Perrrenoud, Philippe (1999b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF 2^e éd.
- Perrrenoud, Philippe (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrrenoud, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrrenoud, Philippe (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. *Texte de Conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'inovation*. Girona. Acedido em Fevereiro de 2010.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html
- Perrrenoud, Philippe & Thurler, Monica (2008). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artesmed
- Puentes, Roberto Valdés; Aquino, Orlando & Neto, Armindo (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. *Revista Educar*. Nº 34, 169 – 184.
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/AnPdfRed.jsp?iCve=155013365010>

- Raymond, Danielle; Leonor, Yves (1998). Enseignants de métier et formation initiales. Une problématique divergente et complexe. In Raymond, Danielle; Leonor Yves (Éds.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Les changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris: DeBoeck.
- Roldão, Maria do Céu (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*. Universidade do Minho, Nº 13.
- Ruthven Kenneth & Goodchild, Simon. (2008). Linking researching with teaching. Towards synergy of scholarly and craft knowledge. In English, Lyn (ed.) (2008). *Handbook of International Research in Mathematics Education*. New York: Routledge.
- Sá-Chaves, Idália (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Sanches, Maria Fátima (2004). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades? In Adão, Áurea; Martins, Édio (orgs.) (2004). *Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Ed.Lusófonas.
- Sanches, Maria Fátima; Jacinto, Manuel (2004). "Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações. *Revista Investigar em Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Junho, nº 3, 129 – 233.
- Santana, M.R. (2004). Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente. In Adão, Áurea.; Martins, Édio (orgs.) . (2004). *Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Ed.Lusófonas.
- Shon, Donald (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shon, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nôvoa, António (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, Lee (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. In Shulman, Lee (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass: 189-215.
- Shulman, Lee (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado. Revista de Currículum y formación del professorado*, 9,2, 1- 30. <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>

- Stake, Robert (1994). Case Studies. In Dezin, Norman; Lincoln, Yvonna (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Stake, Robert (2000). The case study method in social inquiry. In Gomm, Roger; Hammersley, Martyn; Foster, Peter (Eds.) (2000). *Case study method*. London: Sage.
- Tardif, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13: 5-24.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tom, Alan & VALLI, Linda (1990). Professional knowledge for teachers. In Houston, W.R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. London: McMillan Publishing Company.
- Van Der Maren, Jean-Marie (1995). *Méthodes de recherché pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Novas profissionalidades em educação: um diálogo com pedagogos egressos e seus empregadores na zona sul da cidade de São Paulo

Cristina Zukowsky-Tavares¹

Ana Paula Souza

Elize Keller-Franco

Eunice Bertoso

Resumo: Atribuindo vez e voz a empregadores e egressos do curso de Pedagogia que atuam em profissionalidades emergentes a pesquisa buscou entender o sentido que atribuem aos saberes de sua formação e encaminhamentos por eles sugeridos. A metodologia qualitativa teve como instrumento de coleta de dados o grupo focal com os seis egressos dos anos de 2008 e 2009 de uma universidade na zona sul da cidade de São Paulo que atuam em espaços diversificados e entrevista semi estruturada com os quatro empregadores que aceitaram participar da investigação. Os resultados apontaram a relevância de habilidades de trabalho em equipa, gestão de pessoas e projetos, criatividade e metodologias para atuar com diferentes grupos e faixas etárias, ampla formação humanística, ampliando espaços de prática profissional durante o curso. Essa profissionalidade com o pleno exercício da docência fundamenta-se na produção coletiva de respostas aos desafios impostos pela sociedade atual na construção de um mundo melhor.

Palavras chaves: Educação não formal; profissionalidades emergentes; Pedagogia.

Introdução

As transformações ocorridas no mundo do trabalho na contemporaneidade exigem novos perfis profissionais para as formações em geral e para o profissional da educação também. Mudanças advindas da globalização repercutem em alteração de valores e práticas sociais no mundo do trabalho e as novas tecnologias modificaram a cena da vida cotidiana no plano doméstico e fora dele. As estruturas e relações familiares se alteraram. Tudo isso tem gerado novas demandas e necessidades educacionais em que parte delas tem a ver com o sistema escolar e parte não. Dessa forma a educação não formal é um campo que vem se consolidando desde as últimas décadas do século XX nomeando a partir daí

¹ A autora Ana Paula Souza é Pedagoga pelo UNASP SP; Cristina Zukowsky Tavares e Elize Keller Franco, Pedagogas e Doutoras em Educação e Eunice Bertoso é Pedagoga, Psicóloga e Mestre em Educação. A equipa compõe um grupo de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista- UNASP SP.

novas rationalidades de trabalho e profissionalidades emergentes (Gohn, 2010):

Um movimento de profissionalização docente vem assumindo destaque no campo educacional nas últimas décadas, apresentando-se como principal caminho para o *empowerment* (empoderamento) dos professores, ou seja, para torná-los mais autônomos e responsáveis pelo andamento dos trabalhos na escola. E a fim de profissionalizar os professores, considera-se necessário elevar o nível de sua formação de modo a iniciá-los em valores, práticas e saberes acadêmico-científicos (Sarti, 2012, p.325).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (art. 1º, LDBEN) de 1996, abriu caminho para a questão dos processos educativos em espaços informais e formais ao anunciar um conceito de educação mais abrangente. Uma década após a instituição desse marco legal demorados e intensos debates entre os estudiosos da educação resultaram em 2006 na instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de pedagogos com uma concepção mais abrangente e estendida de docência, em que mesmo se mantendo o foco no preparo para o ensino nas séries iniciais, educação infantil e gestão desses espaços no ensino fundamental formal, abre-se também a perspectiva de inserção desses profissionais no âmbito das experiências educativas em espaços de educação não – escolar. Essas diretrizes ainda não completaram uma década de exercício mas já podemos levantar por meio de estudos algumas tendências que se apontam na formação dos profissionais da educação em que os espaços não – formais e informais têm se constituído em importante lócus de disseminação das aprendizagens. O trabalho sobre a Educação não- formal está inserido hoje em módulos e disciplinas nos cursos de pedagogia brasileiros, mas em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas conclui-se que o preparo do docente para atuação em contextos não escolares ainda é pequeno (Gatti, 2010):

O Pedagogo atualmente é formado para trabalhar principalmente no ambiente escolar, de preferência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, não tendo uma formação específica para atuar em espaços não formais de educação. Ainda que as novas DCN's tragam apontamentos da necessidade do Pedagogo em espaços “não escolares” ela não discute o como irá ocorrer essa formação e com qual finalidade educativa (Paula e Machado, 2009, p. 233).

Consideramos pertinente nesse momento tecer algumas considerações sobre o nosso entendimento de educação formal, não formal e

informal. No bojo dos movimentos de redemocratização do país nos anos de 1980, após o período da ditadura militar a socióloga brasileira Maria da Gloria Gohn (2010) defendia que os movimentos sociais e outras práticas associativas coletivas tinham um caráter educativo para os que nela se engajavam e eram alvo dos protestos e demandas da sociedade em geral. Nesse período ainda não estava claramente definida a categoria analítica dessa modalidade de intervenção educacional.

Almerindo Janela Afonso (1992) há mais de duas décadas já destacava a relevância da educação não-formal como objeto de estudo da sociologia por se caracterizar em contextos mais flexíveis e democráticos de instituição da educação e produção de mudanças sociais.

Vamos nos deter nesse artigo na educação não formal e profissionalidades emergentes decorrentes da educação não formal em sua conceituação e manifestações práticas. A educação não-formal entendida como uma ação intencional, planejada, organizada (embora de forma distinta da organização escolar) e que pode ou não conduzir a algum tipo de certificação. Não é sistematizada como a educação formal escolarizada, sendo assim menos burocrática, hierarquizada e muitas vezes mais econômica, o que pode favorecer o atendimento de necessidades sócio educacionais de países em desenvolvimento de maneira mais ágil e eficaz. É uma modalidade de educação em que tempos, espaços, projetos, conteúdos, estratégias, avaliação são construídas de forma adaptável e flexível aproximando-se dos cidadãos em seus desafios diante das aprendizagens individuais e do desenvolvimento local de cada comunidade em foco (Afonso, 1992; Gohn, 2010, Cavalcante et al, 2006).

A educação não formal proporciona muitas vezes uma abordagem mais eclética, prática e multidisciplinar aos problemas de desenvolvimento de um país e se apresenta um com um potencial crescente rumo a construção e consolidação de novos perfis profissionais no âmbito da educação. E com essas considerações em mente é que nos interrogamos sobre os processos de construção identitária desses novos atores no cenários da educação, buscando compreender limites e possibilidades nas profissionalidades emergentes da educação não formal em nosso país. Que sentido esses profissionais atribuem a sua prática e sua formação universitária no curso de Pedagogia? Como seus empregadores avaliam a construção dessas profissionalidades e o que nos sugerem?

Entendemos por profissionalidade nesse artigo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Dessa forma inscrevem-se na profissionalidade a identidade profissional e as especificidades da docência (Antunes, 2013). Pensamos numa visão expandida desse conceito entendendo também que a docência na contemporaneidade pode ser exercida em diferentes cenários e contextos que abriguem as

profissionalidades emergentes que respondem aos desafios educacionais do nosso século.

Essa pesquisa objetivou uma aproximação com egressos do curso de Pedagogia que atuam em espaços diversificados de ação educativa para entender o sentido que atribuem aos saberes e competências de sua formação no currículo por eles vivido e os encaminhamentos por eles sugeridos. A ideia foi atribuir vez e voz aos interlocutores desse processo e seus empregadores.

Metodologia

A pesquisa de natureza qualitativa voltou-se à investigação e à análise de ideias, opiniões, pensamentos e proposições de empregadores e egressos, alunos já diplomados do Curso de Pedagogia, em uma universidade na zona sul da cidade de São Paulo.

O Grupo Focal foi utilizado como instrumento para coleta dos dados com os egressos do curso de Pedagogia em foco que ocorreu no dia 19 maio de 2010, sendo a primeira etapa do levantamento de dados para a discussão final.. O instrumento qualitativo de coleta de dados com os empregadores foi a entrevista com roteiro semi- estruturado sobre conceito de educação não formal, papel e função assumida pelo pedagogo nessas novas profissionalidades, competências esperadas para esse profissional e lacunas identificadas em sua formação). Todos os dados foram gravados, transcritos, estudados e a análise temática realizada em conjunto com a literatura específica na área

Os dados foram coletados entre maio de 2010 e dezembro de 2011, sendo analisados em 2012 Os participantes da pesquisa foram seis egressos do curso de Pedagogia dos anos de 2008 e 2009 (quatro grupos de diplomados) que representavam o total de egressos atuando em novas profissionalidades na educação não formal nesse período. Seus empregadores também foram contatados e quatro puderam participar da investigação.

Discussão dos dados

Dentre os egressos pesquisados dos anos de 2008 e 2009 que participaram do grupo focal, quatro eram do gênero feminino e dois do gênero masculino. Quatro deles com idade oscilando entre 21 e 28 anos e

dois entre 45 e 55 anos. Duas egressas atuam em empresas sendo uma delas **analista de projetos de inovação educacional** em um Hospital de grande porte da cidade de São Paulo e a outra egressa, deficiente visual é **instrutora técnica em informática educacional** de uma empresa no município de Taboão da Serra que presta também serviços a escolas municipais. Três egressos atuam em organizações sociais, ONGs como **coordenadores sócio educativos e de oficineiros e arte educadores** e também a **coordenadora de um Centro de Convivência para Idosos**. Um egresso formado em Direito e Pedagogia presta **assessoria educacional** e atua como voluntário permanente em mutirões de cidadania.

Ao serem abordados durante o grupo focal sobre o conceito de educação não formal esses egressos enfatizam que

“(...) essa nova modalidade de ensino aprendizagem fora do ambiente tradicional da sala de aula atinge outros ambientes, outras dimensões e é tão válida quanto a formal e em alguns momentos pode ser um complemento e até uma substituição. Tudo aquilo que não estiver limitado e estanque e pressupõe educação é o não formal” (E5)²

“A educação não formal enquanto modalidade foge do padrão convencional da escola. Sua força em nossos dias revela que as organizações enxergam que as pessoas são fundamentais para o crescimento da empresa. Uma organização tem que ter diferenciais para atingir o mercado e a educação não formal tem a possibilidade de trabalhar com as pessoas para o seu desenvolvimento e da mesma forma suprir as necessidades das organizações” (E1)

“Comecei a educação não formal em 1991, antes de cursar o ensino superior. (...) As pessoas precisam de desenvolvimento, conhecimento e cultura. Precisamos melhorar a vida social do nosso entorno. A educação não formal volta-se para o desenvolvimento humano, pensa em alternativas para as pessoas terem um crescimento em conhecimento, aprendizado, em melhorar e administrar sua rendam em estar buscando na própria comunidade essa melhoria. A educação não formal hoje, mais do que novidade é um renovo de esperança, para jovens, adolescentes e adultos.” (E3)

Esse renovo de esperança, como descrito pela docente nessa investigação segue na direção de caminhos emancipatórios e que Dias e Lima (2008, p.163) argumentam como *uma forma de educação caracterizada como educação não formal por ser emanada do anseio e da busca de transformação dos próprios participantes.*

Para os sujeitos de pesquisa o conceito de educação não formal está na direção da busca de novas alternativas profissionais, de caminhos diferenciados, coletivamente partilhados e decididos e que fazem de forma geral mais sentido na perspectiva de empoderamento de indivíduos, comunidades, em um mundo cada vez mais tecnológico, conectado em que novas competências pessoais, profissionais e acadêmicas precisam ser construídas em diferentes redes de colaboração. Nossos currículos de formação dos profissionais da educação no Brasil priorizam discussões sobre a docência numa perspectiva expandida?

Ao serem questionados no grupo focal sobre o papel do curso de Pedagogia no auxílio ao preparo de novas profissionalidades a tônica do grupo referiu-se prioritariamente à construção de novas atitudes no período de formação inicial na instituição de ensino superior. Assim, a vivência de valores e atitudes entre docentes e discentes tornou-se aspecto relevante para a vida e trabalho do profissional, seguida de conhecimentos específicos da docência presentes no desenvolvimento do curso de forma geral e que constituíram aspectos fundantes na instituição de sua profissionalidade:

"Acredito que o diferencial foi o senso de humanidade que recebemos e vivemos no ambiente universitário. Muitas vezes trabalhando numa organização não governamental com crianças e adolescentes diante de situações diversas eu me perguntava: - o que meus professores fariam nessa situação, qual seria a sua atitude? O senso de humanidade ficou entranhado em nossos poros e fixado em nossas mentes." (E4)

"Vejo a Pedagogia como a teoria geral da educação, então ela realmente é essencial. Na Pedagogia aprendi a organizar, planejar, saber dar feedback, elaborar uma sequência didática específica de acordo com as diferentes necessidades. Sei fazer um calendário, analisar um bom currículo, avaliar e fazer relatórios. Em processo de ensinar e aprender é o pedagogo que tem autoridade para fazer isso. As empresas hoje investem no desenvolvimento humano. Na pedagogia aprendi sobre as necessidades básicas do ser humano na perspectiva do conhecimento pessoal, profissional, intelectual e espiritual" (E1)

"A Pedagogia me deu sensibilidade para analisar o ser humano na situação em que ele vive, o que já viveu e ajudar a ativar os sonhos que ainda viverá." (E2)

Analizando o papel da Pedagogia na formação de novos perfis profissionais os egressos ainda sugerem ao currículo do curso:

Despertar no pedagogo em formação o desejo de atuar não só na sala de aula, não só na lousa e papel, mas ir para o meio que o circunda e fazer acontecer nos espaços sociais (E2)

A Instituição formadora deveria olhar com maior atenção os estágios. Eu acredito que os estágios supervisionados em instituições não governamentais, empresas, hospitalais, em diversos segmentos forme um educador com visão mais expandida de sua função (E4).

E é nessa direção que investigações sobre a formação desses profissionais declaram que:

(...) um dos compromissos das licenciaturas seria o de auxiliar o futuro professor a desenvolver-se profissionalmente ainda como aluno, oferecendo condições para que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, bem como uma identidade profissional, sejam elaborados e continuem a desenvolver-se após o término do curso. Busca-se entender como se constrói (Massabni, 2011, p. 796).

A faculdade poderia ter uma interface maior com o mercado de trabalho, promover uma orientação nesse sentido apontando vagas para estagiários na educação não formal. É muito difícil ingressar na empresa por exemplo se o pedagogo não tiver feito um estágio nesse espaço. Os estudantes precisam estar conscientes também que junto com o curso de pedagogia precisam aprimorar seu inglês, fazer cursos de informática, Excel, caminhar junto com a tecnologia pois sem ela você não sobrevive hoje dentro da empresa (E1).

O aluno precisa respirar as possibilidades de novas profissionalidades desde que pisar na faculdade (E4).

Os egressos explicitaram também dificuldades e desafios que constituem a prática de suas atividades na educação não formal:

A maior dificuldade de trabalho nas ONGs é a irregularidade em relação ao registro, salários e benefícios. A questão das dificuldades financeiras é real, em algumas instituições com proporções maiores e outras menores (E2 e E3).

A minha maior dificuldade é a atualização na área de tecnologia. Depois vem o desafio de motivar alunos e professores de maneira diferenciada ao uso da ferramenta para fins educacionais (E6).

Um desafio para o pedagogo também é trazer a humanização dentro das empresas (E1).

Para que haja o exercício pleno de sua profissionalidade o docente precisa ter uma valorização efetiva da pessoa e do profissional da educação por meio de cargos e salários dignos o que faz parte de uma luta política e profissional há muitos anos e “*não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje*” (Ludke e Boing, 2004, p.1160).

De qualquer forma não podemos deixar de considerar que os cenários de trabalho em espaços não formais estão se expandindo a cada ano. *Há sempre novas oportunidades e possibilidades de trabalho para o educador bem preparado na educação não formal* (E3 e E4)

Temos hoje também muitos educadores construindo sua profissionalidade em espaços diferenciados de atuação pelo senso de missão e militância de docentes engajados com questões da pedagogia social, movimentos e associações de bairros, ONGs, associações, trabalhos com crianças vítimas do trabalho na infância, da violência infantil, de adolescentes em recuperação sócio-educativa, e idosos envolvidos em programas de cuidado e recuperação. Há um leque de atividades e possibilidades de atuação em diferentes espaços e com faixas etárias variadas também. Hoje um educador tem a sua frente muitas opções e os cursos de formação inicial podem clarear essas alternativas para exercício da educação: na empresa, na ONG, nos hospitais e brinquedotecas, nas indústrias de materiais educativos, no rádio e TV, nas prisões e casas de recuperação de adolescentes, nos museus e centros de diversão educativa e lazer, entre outros.

Ao participar de uma entrevista com os empregadores dos nossos egressos na educação não formal tivemos constatações interessantes sobre os projetos de trabalho por eles desenvolvidos e os requisitos que melhor qualificam o exercício dessas profissionalidades emergentes.

Realizamos a entrevista com a primeira empregadora da egressa que atua em reconhecido hospital paulistano, com o cargo de analista de projetos de inovação educacional. Depois de atuar como estagiária no setor de treinamento em saúde a pedagoga foi contratada pelo departamento de criação de materiais educacionais on line.

Vê-se nesse ambiente de trabalho que a pedagoga atua em uma equipe interprofissional com cineasta, jornalista especializada em saúde, psicóloga, profissionais da saúde com vasta experiência na dinâmica hospitalar e as demandas e necessidades de cada setor, administradores, designers gráficos e profissionais das ciências da computação. A empregadora expressa alguns anseios de novas demandas para os perfis profissionais:

“(...) assim hoje eu abriria sim uma vaga de contratação de um pedagogo para trabalhar nessa área de designer instrucional, de criação de materiais educativos em saúde, por esse diferencial em conhecer a trilha de aprendizado de acordo com o público alvo que se deseja atingir. Sabem interrogar e planejar as etapas de construção de conhecimentos: qual é o nosso problema? O que pretendemos alcançar? Como posso checar que a efetividade do processo está se instalando nesse ciclo de ações? O que fazer para esse usuário interagir com as informações e envolva seus amigos em uma interface com as redes sociais para difundir os conhecimentos? (Empregadora A).

Um dos aspectos mais destacados pela Empregadora A relaciona-se a construção de determinadas atitudes no perfil do profissional que realça como características essenciais a um profissional da educação que deseja se manter e expandir fronteiras:

“Considero fundamental o trabalho em equipe. O aspecto decisivo na sua contratação foi o perfil de integração com a equipe de trabalho e atitude proativa na busca de soluções.” (Empregadora A).

E ainda acrescenta:

Estamos mudando toda forma de enxergar o papel dos profissionais daqui. Todos participam de todo o processo. Entramos num problema, todos entendem esse problema e dentro da sua área de competência vamos colaborando com a solução sempre pensando no público-alvo. De uma equipe multidisciplinar com profissionais de diferentes áreas passamos a uma equipe interdisciplinar com todos trabalhando juntos (Empregadora A).

A declaração dessa empregadora reporta à relevância da educação interprofissional no preparo de profissionais que juntos poderão resolver problemas cada vez mais complexos:

Dentre estes e outros desafios, a necessidade de integração assume ponto de destaque. Integração entendida numa perspectiva de novas interações no trabalho em equipe interprofissional, de troca de experiências e saberes e posição de respeito à diversidade, possibilitando-se, com isso, a cooperação para o exercício de práticas transformadoras, parcerias na construção de projetos e exercício permanente do diálogo (Batista, 2012, p. 25).

Como sugestão à instituição formadora a empregadora destacou a importância da formação em gestão de projetos:

“Envolve gestão de demandas e fluxos de trabalho por categorias, essa questão de controlar prazos, desenvolver metodologia, acompanhamento dos projetos, controle financeiro. Se o profissional da pedagogia já sair do curso com uma visão de gestão de projetos isso agrupa muito em termos corporativos” (Empregadora A).

Na entrevista com o empregador B, gerente de uma empresa em tecnologia de informação no município de Taboão da Serra, que trabalha com soluções em educação e presta assessoria a outros setores. Como atua na área da informática educacional eles contratam profissionais tanto da área de tecnologia como educação:

“Hoje temos 50% de pedagogos e outras licenciaturas focando a área educacional e 50% de profissionais da área de computação. Está equilibrado. Nós percebemos a necessidade dos profissionais da educação pois só com a tecnologia não conseguíamos atingir nossa proposta dentro da informática, tudo ficava muito técnico e mais como escola preparatória de informática básica” (Empregador B).

Sobre o diferencial no perfil profissional do pedagogo o empregador declara que:

“A gente percebe que o pessoal da área da pedagogia é muito mais presente para produzir a sua própria prática, fazer uso de metodologias, classificar e selecionar jogos educativos, adequar atividades e recursos às propostas. É muito mais tranquilo para eles também o ambiente e os projetos da escola onde prestamos várias assessorias. (Empregador B).

Com relação a sugestões que faria ao profissional em formação ainda sugere:

“Em nossa realidade a questão da informática básica é essencial: um editor de texto, uma planilha eletrônica, o pacote Office prioritariamente. Percebemos que essa é uma grande lacuna no currículo do aluno. E que se emprenhe também na aquisição de um segundo idioma.” (Empregador B).

O terceiro empregador é gerente administrativo de uma organização não governamental confessional na zona sul da cidade de São Paulo. Uma de suas vertentes de atuação está vinculada com uma casa de atendimento a idosos e foi a primeira a estabelecer convenio com o município de São Paulo. Esse é o local de trabalho de outra egressa do curso de Pedagogia que atua como gestora da unidade. O empregador expressa que cursar Pedagogia “*abriu novos horizontes no trabalho dessa profissional*” e sugere às instituições formadoras:

“(...) começar e ampliar no curso a discussão sobre essa importante fase da vida. Ainda há muito preconceito em nossos espaços de formação, um medo de envelhecer e estar com o idoso. Uma sugestão seria a promoção também de cursos livres e de extensão nessa direção. (Empregador C).

A empregadora D acredita ter se intensificado muito a partir dos anos 1990 a contratação de pedagogos para atuar em projetos sociais pois as exigências da prefeitura da cidade de São Paulo para reelaborar propostas e metodologias na educação infantil se intensificou e hoje em todo corpo docente e diretivo da instituição há presença desses profissionais. E para o exercício dessas funções espera-se do profissional da educação as seguintes competências:

Habilidade na gestão de pessoas e projetos, conhecimento científico e metodológico, boa redação e domínio da oratória, criatividade e capacidade de resiliência. Infelizmente muitas vezes esse profissional não está preparado com uma percepção aguçada para avaliar repercussões de suas ações no trabalho e na gestão de pessoas, parecendo imaturo para cargos de gestão fora dos parâmetros da escola regular e de conteúdos para esse fim (Empregadora D).

E com essa preocupação em mente que Moura e Zuchetti (2006) se pronunciam afirmando que:

Por entendermos existir um hiato na formação do(a)s profissionais, no que se refere às práticas de educação não escolar, em vez de novas intervenções para as clássicas e tradicionais profissões e seus conhecimentos hegemônicos, interessa-nos pensar um corpo de conhecimentos transdisciplinares que opere sobre o social, tanto em práticas formais como não formais, potencializando uma educação para a cidadania pautada na solidariedade (Moura e Zuchetti, 2006, p. 235).

Pesquisar os conhecimentos específicos que constituem sua identidade profissional e os saberes docentes próprios do campo, contribuirão para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a valorização do trabalho docente em diferentes direções (Ludke e Boing, 2004).

Considerações finais

Atribuindo voz e voz a empregadores e egressos do curso de Pedagogia que atuam em profissionalidades emergentes no cenário da educação não formal foi possível entender um pouco do sentido que atribuem aos saberes e competências de sua formação no currículo por eles vivido e os encaminhamentos por eles sugeridos. Pensando numa visão expandida de profissionalidade em que a docência pode ser exercida em diferentes cenários e contextos os sujeitos de pesquisa nos indicam algumas pistas para a constituição identitária da docência como:

A construção de habilidades de trabalho em equipe, comunicação, gestão de pessoas e projetos, criatividade, preparo metodológico para atuar com diferentes grupos e faixas etárias, uma ampla formação humanística, atualização tecnológica e sendo possível em um segundo idioma e forte identificação com a área escolhida. A sensibilização do graduando para as possibilidades de atuar em espaços profissionais emergentes em educação deve ser introduzida a tempo do estudante participar de cursos livres, estágios obrigatórios e remunerados que oportunizem o ingresso atempado no ramo profissional escolhido, não como mera adaptação a exigências do mercado de trabalho mas na perspectiva do exercício pleno da docência e da produção coletiva de respostas aos desafios impostos pela sociedade atual na construção de um mundo melhor.

Notas:

1-A autora Ana Paula Souza é Pedagoga pelo UNASP SP; Cristina Zukowsky -Tavares e Elize Keller - Franco, Pedagogas e doutoras em Educação e Eunice Bertoso é Pedagoga, Psicóloga e Mestre em Educação. A equipe compõe um grupo de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista- UNASP SP.

2-As falas dos sujeitos de pesquisa são apresentadas como E1, E2, ... ao se referirem aos Egressos do curso e Empregador A, B, C e D aos seus responsáveis no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1992). Sociologia da Educação Não-Escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J. e STOER, S. **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto, Afrontamento, p. 83-96.
- Antunes, Ana Luisa (2013). Profissionalidade docente em uma escola provada de rede. **Dissertação de Mestrado**. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BRASIL (2006). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura.Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai.
- Cavalcante, Maria Marina D; FERREIRA, Eveline Andrade; CARNEIRO, Isabel Magda S. (2006). A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não formais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasilia, v.87,n.216,pp. 188-197, mai/ago.
- Dias, Izabel de Carvalho Gonçalves; Lima, Paulo Gomes (2008). Educação não formal: um intertexto sobre sua caracterização. **Revista de Ciências da Educação- UNISAL-** Americana/ SP, Ano X,n.19, 2ºsem, pp.141-173.
- Gatti, Bernardete (2010). Estudando Licenciaturas: características, currículos e formação.In: AGUIAR,M^a Ap. L.; CORDEIRO,A.; HOBOLD, M.S. (Orgs). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, Univille, 2010, pp. 12-61.
- Gohn, Maria da Glória (2010). **Educação Não- Formal e o Educador Social**. São Paulo, Cortez.

- Ludke, Menga. Boing, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e. Sociedade**. vol.25, n.89, pp. 1159-1180.
- Massabni, Vânia G. (2011). Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e. Pesquisa**. vol.37, n.4, pp. 793-808.
- Moura, Eliana; Zucheti, Dinorá Tereza.(2006). Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**. Novo Hamburgo, vol.10,n.3,pp228-236.
- Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Machado, Érico Ribas (2009). Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar em Revista**. n.35, pp. 223-236.
- Sarti, Flavia Medeiros (2012). O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Revista Educação e Pesquisa**, v.38, n.2, p.323-338, São Paulo, jan/abr.

Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educador Musical

Pedro Filipe Cunha

Resumo: Este artigo pretende, através da visibilização de percursos de vida e conceções de educadores musicais na educação pré-escolar e no 1.º CEB, identificar fatores contribuintes para a construção de um educador musical e dimensões constituintes da sua profissionalidade, nomeadamente ao nível de dispositivos e processos didáticos nesses níveis de educação e ensino. Secundariamente, pretende-se também contribuir para o desenvolvimento da pesquisa narrativa em educação e, especificamente, em Expressão e Educação Musical, e promover o autoconhecimento do investigador como educador musical. Do ponto de vista metodológico, foram recolhidos, narrados e analisados relatos biográficos de dois educadores musicais e realizada uma autobiografia de um educador musical especialista em música, a do próprio investigador. O estudo permitiu salientar o uso das narrativas biográficas como metodologia de acesso a práticas e teorias da expressão e educação inerentes à experiência dos educadores e ainda elucidar o lugar das autobiografias como método de indagação no desenvolvimento do investigador enquanto tal.

Palavras-chave - Didática da música/Construção da Profissionalidade/Autobiografia

Introdução

Para compreendermos a razão deste estudo, faz sentido fazermos uma viagem no tempo e conhecermos como um músico e professor se foi construindo enquanto educador musical. Uma construção de profissionalidade que atravessou diversos contextos, consubstanciada quer na vivência da música, quer na sua partilha em várias dimensões escolares.

A minha história (a do investigador) passa pela aprendizagem formal de música, a partir da adolescência. Mais tarde, o prazer pela produção e tecnologias da música fez-me ingressar na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto. Fui sempre trabalhando com as crianças enquanto estudava as inovações tecnológicas no âmbito da música. Das tecnologias da música e do seu papel na Expressão e Educação Musical no 1.º CEB nasceu, em 2006, uma dissertação de Mestrado na Universidade do Minho. A partir de 2000, participei na orientação de cursos de formação contínua de música para educadores musicais, em particular com educadoras de infância, professoras do 1.º CEB e professores de música no Jardim de Infância e 1º CEB.

Nestas experiências constatei a existência de saberes, valorizei a partilha, a reflexão e a (re)construção de ideias. Alguns saberes tornaram-se explícitos e outros mantiveram-se implícitos ou escondidos. Muitos a quererem uma análise mais fundamentada.

Como investigador, cresceu-me um desejo: o de compreender melhor que saberes eram esses, e como se construíram. Saberes subjetivos, fruto de experiências pessoais, com a riqueza subjacente à individualidade, a uma realidade, a um contexto.

Na criança, dizem Vásquez e Niño (2000), a música exerce um impacto tão forte que se converte numa fonte de energia, atividade, movimento, alegria e jogo. A escola é um dos palcos dessas manifestações sonoras organizadas que, como espaço privilegiado na educação e desenvolvimento integral da criança, direciona um tempo e um espaço importantes à Expressão e Educação Musical, em articulação com as outras áreas do conhecimento. A música surge como uma porta artística que se abre. Para a criança, esta experiência pode conter realidades sonoras nunca dantes descobertas. A música é a descoberta, é a experimentação. Ao encontro do pensamento de Vásquez e Niño (2000), é escutar o som, é escutar o silêncio.

Como se constrói a profissionalidade do educador musical no Jardim de Infância e no 1.º CEB para responder a este apetite musical constante ou para o despertar quando não existe?

Têm sido feitos, em diversos países, esforços no sentido de uma maior explicitação da prática pedagógica do educador musical e da didática da música. Com efeito, estes aspectos são alvo de reflexão e investigação cada vez mais frequentes junto da comunidade científica que foca a sua atenção na prática dos educadores musicais no Jardim de Infância e no 1.º CEB, como por exemplo Gordon (2000), Vásquez e Niño (2000) Colwell e Rodriguez (2002), Hattie (2003), Froehlich (2007), Jacobi-Karna (2007), Swanwick (2008) e Espeland (2009). Em Portugal não se formam professores especialistas de música no ensino pré escolar (a formação inicial contempla uma unidade curricular relacionada com a Expressão Musical). Neste âmbito, a formação de professores em didática da música é contínua e os seus participantes são professores de música e, na sua grande maioria, educadoras de infância. Logo, considera-se legítimo aceitar uma educadora que investe na didática da música na construção da sua profissionalidade junto das suas crianças.

Objetivos

O presente artigo, baseado na tese de Doutoramento em Ciências da Educação “Música Bem Temperada na Escola - Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educador Musical” (Cunha, 2013), aponta como objetivos subordinantes 1) Dar conta de fatores contextuais e pessoais subjacentes à construção da profissionalidade de educadores musicais e 2) Identificar características e perspetivas educativas e didáticas de educadores musicais.

O estudo apontou como objetivos subordinados 1) Narrar percursos de educadores musicais; 2) Explicitar o conhecimento didático e profissional experiencial de educadores musicais; 3) Contribuir para o desenvolvimento da pesquisa narrativa em educação e, especificamente, em Expressão e Educação Musical e; 4) Promover o autoconhecimento do investigador como educador musical.

Núcleo teórico-concretual

Do ponto de vista teórico, o estudo desenvolveu-se em duas grandes vertentes: a da História da Expressão e Educação Musical, em Portugal e na Europa Ocidental, evidenciando mais aspectos formativos e didáticos do que os compositores e as obras em si mesmas (Vasconcelos & Artiaga, 2010; Grout & Palisca, 1997; Mattoso, 2011; Vásquez & Calvo Niño, 2000; Brito & Cymbron, 1992; Carvalho, 2001); e a da profissionalidade do educador (Lopes, 2001, 2002, 2007; Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Nóvoa, 1988, 1992; Samper, 1992; Fernández, 1995). Dentro desta vertente, incidiu-se no estudo dos educadores e a abordagem biográfico-narrativa (Leite, 2011; Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Bolívar & Domingo, 2007; Rivas Flores, 2009; Huberman, 1989); bem como perfis de educadores (Bernstein, 1990; Tardif, 2000) e de educadores musicais (Paul & Ballantine, 2002; Froehlich, 2007). Sobre estes últimos, autores como Vásquez e Niño (2000) Colwell e Rodriguez (2002), Hattie (2003), Froehlich (2007), Jacobi-Karna (2007) e Espeland (2009) admitem a educadora de infância ou a professora generalista do 1.º CEB como educadores musicais quando, através de um conjunto de atributos psicopedagógicos e científicos, partilham o conhecimento de e/ou através da música.

Da dimensão teórica exposta na investigação, destacaram-se os seguintes elementos: 1) Os ciclos de vida profissional e o lugar das epifanias nos processos de formação de si (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Huberman, 1989); 2) A importância dos contextos informais e culturais no desenvolvimento da Expressão e Educação Musical, que nos é dada a partir do seu percurso histórico no ocidente e especificamente em Portugal (Vasconcelos & Artiaga, 2010; Grout & Palisca, 1997; Mattoso, 2011; Vásquez

& Calvo Niño, 2000; Brito & Cymbron, 1992; Carvalho, 2001); 3) As teorias críticas, pós-críticas, interacionistas e construtivistas como referencial para pensar a profissionalidade em educadores em Expressão e Educação Musical (Paul & Ballantine, 2002; Elliott, 2009; Froehlich, 2007; Swanwick, 1999); 4) O lugar central da experiência na construção das profissionalidades docentes e o papel das narrativas na sua visibilização (Nóvoa, 1988, 1992; Nóvoa & Finger, 1988; Amiguinho, 1992; Canário, 1994; Rivas Flores & Sepúlveda, 2003); 5) O papel das emoções e dos afetos na aprendizagem e na atuação dos docentes (Hernández, 2011); 6) As competências e os perfis do educador musical (Jacobi-Karna, 2007; Swanwick, 1999, 2008; Swanwick & Tillman, 1986); 7) A dimensão didática nos cursos de instrumento (Froehlich, 2007); 8) A transposição didática e a didática da música (Chevallard, 1991; Froehlich, 2007).

Metodologia

Metodologicamente o estudo usou a abordagem biográfico-narrativa inspirada em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Clandinin (2007), Rivas Flores (2009) e, especificamente, a pesquisa narrativa em educação musical do ponto de vista de Barrett e Stauffer (2009) e Clandinin (2009). Produto de vários encontros com os participantes, foram realizadas duas narrativas biográficas de dois educadores musicais - um especialista em música e uma educadora de infância - e realizada uma autobiografia de um educador musical especialista em música, a do próprio investigador. Convocou-se, para a autobiografia, Clandinin e Connelly (2000), Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Dunbar-Hall (2009) e Hernández (2011). No processo da escrita das duas primeiras narrativas selecionaram-se os momentos mais marcantes (epifanias) que marcaram posteriormente a profissionalidade de cada participante (contextos temporais e espaciais). A par das epifanias, selecionaram-se os pensamentos didáticos mais relevantes, pensando na relevância dos seus percursos de vida reconhecidos pelos seus pares. Com estes dados individuais, formularam-se os resultados cruzando-se a informação de cada narrativa, através da identificação de pontos convergentes entre o pensamento de cada participante.

Na recolha dos relatos e na construção das narrativas convocou-se o modelo dialógico de Pineau e Le Grand (1993) que enfatiza a negociação da informação recolhida. A construção das narrativas foi produto dos relatos partilhados pelos narradores. Houve seleções, adições e omissões, resultantes dessa construção dialogada.

A análise individual envolveu, de acordo com Bolívar, Domingo e Hernández (2001) e Leite (2011), a identificação de temas-chave e epifanias, o desenho da trajetória profissional por relação com o “eu”, os outros e o

contexto; e o desenho do biograma, dando conta dos percurso de vida e das perspetivas didáticas e pensamentos de cada participante.

A análise comparativa e cruzada das narrativas biográficas, com base em Antonio Bolívar e Jesús Domingo e José Ignacio Rivas Flores, envolveu a identificação de pontos nodais comuns às três narrativas e específicos a cada uma, relativos a aspectos contextuais e à explicitação de perspetivas e pensamentos dos educadores musicais sobre a Expressão e Educação Musical.

Análise individual

Como já referido, revelaram-se epifanias do percurso profissional de cada participante com o objetivo de se identificarem momentos-chave que influenciaram ou alteraram o seu rumo. Como exemplo, identificam-se e desfiam-se, nas Figuras 1, 2 e 3, as epifanias dos participantes que constituem acontecimentos catapultantes, positivos ou negativos, na construção da sua profissionalidade.

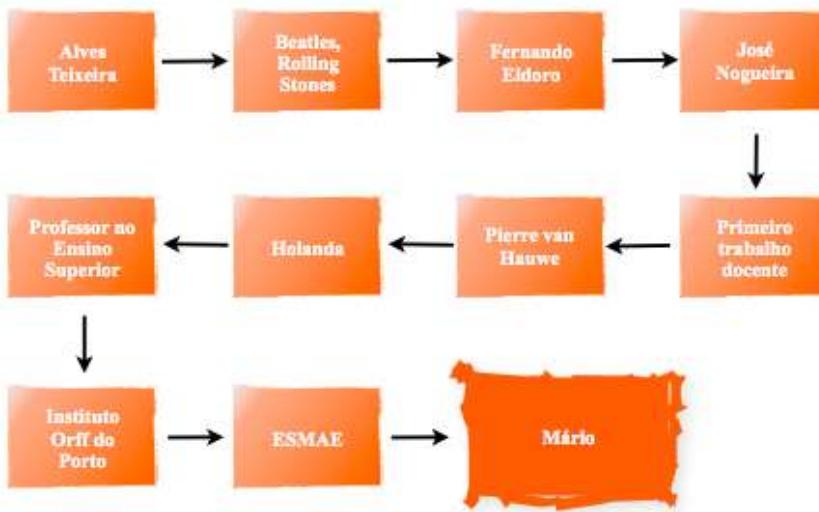
Figura 1 – Epifanias no trajeto profissional de Maria do Céu



Figura 2 – Epifanias no trajeto profissional de Pedro



Figura 3 – Epifanias no trajeto profissional de Mário



Esta identificação associa-se ao desenho do trajeto profissional criado para cada participante, que é organizado nas dimensões do *eu* em interação com os *outros* e com o *contexto*. A Figura 4 ilustra estes três elementos – o *eu*, os *outros* e o *contexto* – em formatos circulares intencionalmente sem forma definida. Esta aparência pretende representar como cada sujeito se molda, tendo em conta a volatilidade das outras dimensões.

Figura 4 – Trajeto profissional dos participantes, numa perspetiva do “eu”, dos outros e do contexto.



Criou-se, igualmente, um biograma do trajeto profissional para cada participante (Figura 5). Nele são apresentados acontecimentos-chave no percurso de vida dos participantes e a valoração que lhes foi dada pelo próprio, em termos de lucro pessoal ou profissional. Das narrativas traçou-se, com base em Leite (2011), o mapa da construção das profissionalidades.

Figura 5 – Biograma de trajeto profissional

Biograma de trajeto profissional		
19XX – Hoje		
Cronologia	Acontecimentos	Valoração

O estudo dos trajetos permite sublinhar, como evidencia a Figura 6, alguns aspetos da biografia dos sujeitos que se podem relacionar com a construção da sua profissionalidade como educadores musicais 1) uma ligação precoce à música; 2) vivências musicais que não passam necessariamente pela educação formal; 3) a presença forte da música – nas suas formas mais “profanas” ou menos “convencionais” - no

desenvolvimento pessoal destes educadores - na infância, na adolescência e na adultez; 4) o impacto das correntes da pedagogia musical na constituição das suas profissionalidades; 5) a inserção das profissionalidades num apetite cultural e criativo mais vasto.

Figura 6 – Intersecções entre os narradores



Em relação às perspetivas e pensamentos sobre a didática da música no Jardim de Infância e nas escolas do 1º CEB, começou-se por atender aos pontos de vista de cada um.

Maria do Céu

Maria do Céu, identificada com a letra C, centra o seu discurso na importância do papel das emoções e dos afetos como uma componente fundamental no momento de explicar não só a aprendizagem, mas também a própria atuação dos docentes (Hernández, 2011). Maria do Céu acredita que o afeto é uma condição essencial para o exercício da sua profissão. Maria do Céu realça dois importantes atributos da música no Jardim de Infância: o desenvolvimento de capacidades elementares (ouvir, tocar, cantar, dançar) e o âmbito terapêutico que esta arte pode ter junto das crianças, com patologias expressas ou não.

Mário

Mário, identificado com a letra M, partilhou experiências que, segundo o próprio, validam a palavra “Projetar”. Mário sempre apreciou produzir e criar e estas características levam-no à conceção de incontáveis projetos que abraçam e articulam inúmeras áreas do conhecimento, como a literatura, a dança, o teatro, as artes visuais, a didática, as tecnologias da música, entre outros. Considera-se muito importante o ato de “projetar”, porque está associado à inovação, à criatividade, à irreverência, à iniciativa. Estabelecendo uma analogia com a força das raízes dos bambus, idealiza um “rizoma da música” para reforçar a importância da música praticada num coletivo. Dentro dessa prática, Mário sempre gostou de envolver os adultos nos seus projetos, em particular as famílias, numa forma completamente aberta e cujo rumo principal é a cumplicidade com as famílias. Sobre a didática nos cursos de instrumento, Mário aponta algumas causas para o seu pouco desenvolvimento, o défice de formação pedagógica nos educadores musicais de crianças mais pequenas. Convergindo com Froehlich (2007), afirma que “a maior parte dos professores de música são professores de instrumento. E a sua ambição é sempre uma ambição de prática instrumental”.

Pedro

À luz do pensamento de Yves Chevallard (1991), Pedro, identificado com a letra P, vê na formação contínua de educadores uma solução para a descoberta de outras direções nos conteúdos, nas estratégias, nos recursos e no repertório (intensidade, clima de boa disposição e qualidade dos próprios conteúdos). Interroga-se sobre a transposição para o terreno dos conteúdos trabalhados na formação contínua. Aqui, a transposição de conteúdos para o terreno pode ser enriquecida com a presença de professores oriundos de vários grupos disciplinares. Pedro acredita que essa interdisciplinaridade pode e deve ser transposta para o Jardim de Infância e para todo o ensino básico. Sugere também o investimento nas salas de aula para *escutar* música, pelo enriquecimento de repertório, pelo exercício e gozo do silêncio, pela contemplação auditiva.

Resultados

Os participantes apresentaram perspetivas e pensamentos convergentes no que concerne à importância da Expressão e Educação Musical no Jardim de Infância e 1.º CEB, à “paixão” e à competência do educador musical.

Do ponto de vista do conhecimento didático e profissional que transpira do saber experencial destes educadores musicais, evidencia-se 1) uma vinculação intrínseca dos educadores musicais às suas tarefas de formação, que eles próprios referem como “paixão” (Figura 7), que se traduz pelo entusiasmo do educador, pelo equilíbrio entre a *musicianship* e a *educationship*, como apontam Elliott (2009) e Froehlich (2007) e que passam, do ponto de vista de repertório, pela valorização efetiva da música menos convencional – a “música estranha” - um repertório musical eclético junto das crianças, desafiando os riscos que eventualmente ocorram (Beidler, referido in Smith, 2007); 2) uma visão da expressão e educação musical no jardim de infância e no 1.º CEB como partilha – entre educadores, crianças e pais, que participam nas atividades em casa e na escola (projetos *ad hoc*, aulas abertas, dias temáticos, festas de fim de ano, entre outros); 3) as cumplicidades e os afetos como bons condutores da partilha e da formação, atribuindo-se uma responsabilidade ao educador musical no gosto das crianças pela música. “Ser educador é ter um fundo da gaveta generoso repleto de coisas lindas para partilhar” desejando-se um profissional que transporte consigo cultura, criatividade e surpresa.

Figura 7 – Interseções de pensamento entre os narradores



Ao encontro do pensamento de Jacobi-Karna (2007), o educador musical deve respirar, entre outros, a organização, a energia, a paciência e a compreensão dos diversos estádios de desenvolvimento musical da criança (Swanwick & Tillman, 1986; Vásquez & Niño. 2001); 4) a importância de dispositivos de formação de caráter coletivo como se observa nas aulas abertas de Pedro e “na música em matilha” de Mário. Essa partilha é igualmente convocada por Hattie (2003) que atribui atenção aos afetos dos alunos como uma forte arma didática. Numa perspetiva epistemológica, convocam-se assim as teorias construtivistas e interacionistas que sustentam e dão sentido educativo ao ato de fazer música num coletivo.

Conclusões

Em síntese, são os seguintes os contributos deste trabalho para a construção do conhecimento em Expressão e Educação Musical e mais propriamente para pensar as profissionalidades do educador musical no Jardim de Infância e no 1.º CEB:

Testemunhou-se uma presença forte e precoce da música no desenvolvimento pessoal destes educadores; revelou-se o impacto das correntes da pedagogia musical na constituição das suas profissionalidades bem como a inserção das profissionalidades num apetite cultural e criativo mais vasto. Manifestou-se uma vinculação intrínseca dos educadores musicais às suas tarefas de formação, que eles próprios referiram como “paixão” e uma visão da expressão e educação musical no jardim de infância e no 1.º CEB como partilha – entre educadores, crianças e pais – cimentada por cumplicidades e afetos e traduzida em dispositivos de caráter coletivo.

O estudo permitiu salientar, por último, o uso das narrativas biográficas como metodologia de acesso a práticas e teorias da expressão e educação inerentes à experiência dos educadores.

O estudo realizado permite confirmar a existência de diversas perspetivas didáticas e de didáticas escondidas nas vidas destes educadores musicais. Os desafios inerentes à Expressão e Educação Musical no mundo do Jardim de Infância e do 1.º CEB traduzem-se na necessidade de se investir (cada vez) mais na formação inicial e contínua e na investigação académica. Mais estudos relacionados com os educadores musicais no ensino pré-escolar e do 1.º CEB são necessários para uma melhor compreensão das suas práticas.

Que futuro para este estudo? Pensa-se fazer dele um veículo para a valorização profissional dos educadores musicais, incidindo no entusiasmo,

na irreverência e na competência como contributo ao crescimento integral das crianças. A investigação deve continuar em paralelo com a nossa prática profissional. De dentro para fora e de fora para dentro, com a música e com as crianças.

Referências Bibliográficas

- Amiguinho, Abílio (1992). *Viver a formação, construir a mudança: estudo de caso baseado numa experiência de inovação-formação: projeto ECO-Arronches*. Lisboa: Educa.
- Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (Ed.) (2009). *Narrative Inquiry in Music Education*. New York: Springer.
- Bernstein, Basil B. (1990). *The structuring of pedagogical discourse: Class, codes and control*: Vol. 4. London: Routledge.
- Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús (2007). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. Acessível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús. & Fernández, Manuel (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación – enfoque e metodología. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, Antonio, Fernández, Manuel & Molina, Enriqueta (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6(1), Art.12, <http://www.qualitative-research.net>
- Brito, Manuel Carlos de & Cymbron, Luísa (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, Rui (1994). ECO, um processo estratégico de mudança. In Rui d'Espiney & Rui Canário (Eds.), *Uma escola em mudança como a comunidade* (pp.13-58). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade ao regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (5.ª edição).
- Chevallard, Yves (1991). *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Clandinin, D. Jean (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Clandinin, D. Jean (2009). Troubling Certainty: Narrative Possibilities for Music Education. In Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 201-210). New York: Springer.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colwell, Richard & Rodriguez, Carlos Xavier (2002). Music Education. In John Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education*, (pp. 1718-1725). 2nd ed. New York: MacMillan.
- Cunha, Pedro Filipe (2013). *Música Bem Temperada na Escola. Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educado Musical*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.
- Dunbar-Hall, Peter (2009). Narrative Inquiry as reflection on Pedagogy – A Commentary. In Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 175-178). New York: Springer.
- Elliott, David J. (2009). *Praxial Music Education – Reflexions and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Espeland, Magne (2009). Nora's Story and the Mirror Teacher Excellence – A Commentary. In Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 131-134). New York: Springer.
- Fernández, Manuel (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Froehlich, Hildegarde C., (2007). *Sociology for Music Teachers – Perspectives for Practice*. New Jersey: Pearson Education.
- Gordon, Edwin (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grout, Donald J. & Palisca, Claude V. (1997). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Hattie, John (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Artigo colocado em 23 de agosto de 2007 em <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Evidence-based-leadership/Measuring-learning/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>.

- Hernández, Fernando (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In Fernando Hernández, Juana María Sancho. & José Ignacio Rivas Flores (Coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto*. Esbrina-Recerca no4 (pp.13- 22). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Huberman, Michael (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Jacobi-Karna, Kathleen (2007). Preparing Elementary General Music Teachers. In MENC Spotlight on Transition to Teaching Music (p.38). New York: Rowman & Littlefield Education.
- Leite, Analia (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. Tese de Doutoramento. Málaga: Universidad de Málaga.
- Lopes, Amélia (2001). Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, Amélia (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, vol. XI, no 2.
- Lopes, Amélia (2007). A construção de identidades docentes como constructo de estrutura e dinâmica sistémicas: argumentação e virtualidades teóricas e práticas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 3.
- Lopes, Amélia (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. In Fernando Hernández, Juana María Sancho. & José Ignacio Rivas Flores (Coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto*. Esbrina-Recerca no4 (pp.23-33). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mattoso, José (Dir.) (2011). História da Vida Privada em Portugal. Lisboa: Círculo de Leitores e Tema e Debates.
- Nóvoa, António (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 7-20.
- Nóvoa, António (Ed.) (1992): *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António & Finger, Mathias (Eds.) (1988). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: D.R.H. Ministério da Saúde.

- Paul, Stephen J. & Ballantine, Jeanne H. (2002). The Sociology of Education and Connections to Music Education Research. In Richard Colwell & Carol Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music teaching and Learning* (pp.566-583). New York: Oxford University Press.
- Pineau, Gaston & Le Grand, Jean-Louis (1993). *Le histoires de vie*. Paris: PUF.
- Rivas Flores, José Ignacio (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In José Ignacio Rivas Flores & David Herrera (Coord.), *Voz y Educación – La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rivas Flores, José Ignacio & Sepúlveda, María del Pilar (2003): Voces para el cambio. Las Biografías como estrategia de desarrollo profesional. In Santos Guerra, Miguel Angel. & Beltrán Duarte, Remédios (Coords): *Conocimiento, ética y esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 367-381.
- Samper, Lluís (1992). Carrera professional i cicle vital: continuïtat i canvi em la socialització ocupacional dels docents. *Papers. Revista de Sociologia*, 39, 11-21.
- Smith, Randy (2007). Teaching a Skill, Like Cutting Hair. In MENC Spotlight on Transition to Teaching Music (pp. 41-42). Plymouth, UK; Rowman & Littlefield Education.
- Swanwick, Keith (2008). The 'good-enough' music teacher. *British Journal of Music Education*, 25, 9-22.
- Swanwick, Keith (1999). *Teaching Music Musically*. London. Routledge.
- Swanwick, Keith & Tillman, June (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3, pp 305-339.
- Tardif, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13.
- Vasconcelos, António Ângelo. & Artiaga, María José (2010). Ensino da Música. In Salwa Castelo-Branco (Dir.), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX C-L* (pp. 401-414). Lisboa: Círculo de Leitores e Tema e Debates.
- Vásquez, Julia Bernal & Niño, María Luisa Calvo (2000). Didáctica de la Música - La expresión en la educación infantil. Málaga: Ediciones Aljibe.

“Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais”

Isabel Pizarro Madureira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo: Ser professor de educação especial constitui uma opção que qualquer docente pode realizar durante o seu percurso profissional. Tal opção envolve processos de mudança nos quais importa considerar a experiência e a formação especializada.

O estudo pretendeu identificar as motivações subjacentes àquela opção, as mudanças de concepções pedagógicas sobre o ensino e sobre a educação decorrentes da experiência e da formação especializada, e os fatores determinantes na socialização profissional.

Realizaram-se quatro entrevistas de natureza biográfica a professores do 1º ciclo do Ensino Básico e do 2º e 3º ciclo e do Ensino Secundário; usou-se o programa Atlas Ti para a análise de conteúdo.

Os resultados mostram as diferentes motivações, a influência da experiência profissional e, embora com menor expressão, a influência da formação especializada. A análise dos processos de socialização permitiu identificar três tipos de identidade profissional: a identidade pedagógica resiliente, a identidade plural vulnerável e a identidade ambígua vulnerável.

Palavras-chave: professores de educação especial; socialização; identidade profissional.

A construção progressiva de uma educação inclusiva implica que a escola seja capaz de gerir a natural diversidade da sua população e de garantir a igualdade de oportunidades numa sociedade cada vez mais desigual. Perante este desafio importa, entre outras dimensões, identificar os meios utilizados pela instituição escolar para combater pedagogias onde ainda predomina a indiferença face às diferenças individuais e é neste contexto que a intervenção do professor de educação especial, pela natureza das suas funções, adquire particular significado. Ao procurar introduzir valores, conhecimentos e práticas que contrariam ideologias dominantes e pressupostos de tradicionais métodos de ensino, o professor de educação especial constitui-se como um impulsor de processos de mudança, podendo contribuir para o desenvolvimento de comunidades educativas solidárias e tolerantes e, assim fazendo, para a criação de uma cultura escolar onde a democracia, a igualdade e a dignidade humana constituam os valores de referência.

Embora os contextos, a formação e as funções dos professores de educação especial possam variar conforme os sistemas educativos de cada país, cremos que, no essencial, a sua missão de inclusão justifica a afirmação de Gardou & Develay (2005) quando sublinham a clarividência que atravessa a sua intervenção nas escolas, caracterizando-os como indivíduos que acreditam na influência determinante da ação educativa sobre o desenvolvimento humano, mostrando assim que o possível se pode substituir ao impossível e que o humano não tem como limite formas, aparências, corpos e ideias conformistas ou categorias estáticas.

Ao contrário de Espanha, mas com algumas semelhanças com o que acontece em Inglaterra, na Escócia e nos Estados Unidos, em que um professor qualificado pode optar por realizar uma formação adicional na área da educação especial, no nosso país, ser professor de educação especial constitui uma opção que qualquer docente pode realizar durante o seu percurso profissional, necessitando para tanto e apenas de ter experiência profissional de pelo menos cinco anos e realizar, posteriormente, a correspondente formação especializada.

A opção pela educação especial envolve, portanto, uma mudança em termos de carreira e de desenvolvimento profissional, uma vez que é apenas após uma primeira fase de entrada na profissão, caracterizada pela “*sobrevivência*” e pela “*descoberta*” (Huberman, 1989; Rodrigues, 2011), que é possível optar por outro percurso. Esta opção, esta mudança no percurso profissional do professor, assume-se como um processo voluntário, no qual a biografia, as experiências anteriores, a forma como o docente aborda a mudança e a formação que realiza poderão constituir-se como elementos fundamentais para a socialização na “nova” profissão e para o processo de reconfiguração identitária.

O estudo que agora se apresenta, de carácter exploratório, resulta de uma investigação mais vasta, na qual se procurou compreender como é que um professor se torna professor de educação especial, tendo sido possível identificar, entre outros aspetos, algumas dimensões fundamentais no processo de socialização e de reconfiguração identitária destes profissionais, as quais permitiram esboçar uma tipologia de perfis identitários, como hipótese heurística a testar noutros estudos, com outras metodologias.

1. Socialização profissional de professores de educação especial

A socialização profissional é aqui perspetivada como um processo de mudança no qual o professor de forma ativa e criativa se reapropria da cultura docente, tornando-se progressivamente membro da estrutura e da

organização escolar, através da integração e da identificação com a profissão. Tal processo envolve diferentes fases, agentes e fatores e tem, face a outras profissões, a particularidade de se iniciar desde a infância, quando enquanto alunos observamos modelos e formas de ser professor que, posteriormente, reproduzimos ou refutamos, em função da nossa experiência, do percurso escolar e da formação profissional (Lacey, 1986; Zeichner & Gore, 1990; Carvalho, 1996; Lopes, 2004).

Quando pensado relativamente aos professores de educação especial, o processo de mudança referido assume características que lhe conferem alguma especificidade, exigindo um outro olhar sobre o que acontece em termos de socialização. De facto, a aprendizagem por observação, ou dito de outro modo, a socialização antecipatória, que decorre da experiência de cada um enquanto aluno, no caso dos docentes de educação especial não se verifica, uma vez que não tiveram possibilidades de observar modelos de inclusão; por outro lado, em termos da influência dos princípios e da cultura profissional preconizada pela instituição de formação no processo de socialização, sublinhada por diversos autores como relevante, importa referir que, num número significativo de casos, muitos dos docentes que frequentam a formação especializada desenvolvem simultaneamente a sua intervenção no âmbito da educação especial, tendo necessariamente uma determinada cultura profissional que poderá ou não estar de acordo com a que é preconizada durante a formação. Nessa medida, o processo de socialização durante a formação pode assumir para cada docente dimensões e características diferentes, tendo em conta a maior ou menor semelhança entre os princípios e valores individuais e a cultura profissional veiculada pela instituição de formação (Quaglia & Davis, 1991; Pugach, 1992; Gehrke & McCoy, 2007).

Por sua vez, a intervenção destes profissionais nas escolas, variável de acordo com a legislação dos diferentes países, exige, em qualquer caso, competências diversas e múltiplas (Brownell, Ross, Colón & McCallum, 2005; Rodrigues, 2011) reveladoras da natureza complexa da sua intervenção e que, configuraram, no entender de alguns autores (Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss, 2001), um perfil profissional ambíguo e indefinido. Assim, a opção pela educação especial implica processos de mudança em termos do papel, das funções e da carreira do professor e, nessa medida, envolve crenças, teorias pessoais e comportamentos profissionais, depende da “*experiência passada (história de vida e carreira), de predisposições, de capacidades, de condições sociais e do apoio institucional*” (Day, 1999), da formação especializada recebida (Young, 2008; Rodrigues, 2011) constituindo, portanto, um processo de natureza idiossincrática (Hargreaves, 2005).

A investigação sobre a socialização dos professores de educação especial surge dada a necessidade de compreender os fatores que justificam

“o êxodo” daqueles profissionais em início de carreira (Quaglia & Davis, 1991; Gehrke & McCoy, 2007) e dada a urgência de continuar a formar docentes que constituam recursos qualificados para a construção de uma escola inclusiva (Gersten et al., 2001; Brownell et al., 2005; Young, 2008).

Nessa medida, alguns estudos empíricos desenvolvidos têm vindo a procurar compreender, por um lado, qual o impacto da ambiguidade e da indefinição que caracteriza o perfil profissional destes professores na sua intervenção educativa (Quaglia & Davis, 1991; Gersten et al., 2001;) e, por outro, como se caracterizam as experiências destes profissionais no início da carreira. (Quaglia & Davis, 1991; Whitaker, 2001; Mastropieri, 2001; Bay & Parker Katz, 2009).

Quanto aos efeitos da indefinição e da ambiguidade do perfil profissional são de referir os estudos de Quaglia & Davis (1991) e de Gersten et al. (2001), uma vez que procuram conhecer as percepções dos professores de educação especial sobre a profissão e sobre as condições de trabalho, tendo sublinhado que o processo de socialização destes profissionais envolve fatores individuais e organizacionais. Nos fatores individuais, as crenças, a formação e as competências de comunicação constituem dimensões referidas como significativas.

Relativamente aos fatores organizacionais, os resultados assinalam que a inadequação de recursos nas escolas, a falta de informação, o escasso poder na tomada de decisão, e o fraco suporte administrativo têm consequências, por um lado, no comportamento e na forma como o docente de educação especial vive a profissão (experimentando dissonância de papel, stress, baixa satisfação profissional e fraco sentimento de eficácia) e, por outro, na decisão sobre a permanência ou abandono da profissão (Quaglia & Davis, 1991; Gersten et al., 2001).

Por sua vez, o conjunto diversificado de capacidades e competências que, segundo Nougaret, Scruggs & Mastropieri (2005), os professores de educação especial têm de ter quando iniciam as suas funções, justificam, em inúmeras situações, os sentimentos de esforço, de cansaço e de frustração profissional decorrentes da dificuldade em gerir de forma adequada o tempo para ensinar e para realizar as diversas tarefas que lhe são atribuídas, requerendo especial apoio emocional.

2. Objetivos e metodologia

Compreender os percursos de mudança de professores que optam pela educação especial como carreira constituiu o objetivo geral do estudo.

Tal intenção envolveu, entre outros aspectos, procurar identificar as motivações subjacentes à escolha da educação especial de um grupo de professores, conhecer a percepção que os docentes têm das mudanças de conceções e de práticas pedagógicas sobre o ensino e sobre a educação especial decorrentes da experiência e da formação profissional, e ainda identificar, na perspetiva desses professores, os fatores que se revelaram determinantes no processo de socialização profissional e de reconfiguração identitária.

Face a estes objetivos, orientados essencialmente para uma procura de sentido, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo, baseada num paradigma fenomenológico e interpretativo (Denzin & Lincoln, 2006). Tratando-se de um estudo qualitativo não parte de hipóteses pré-definidas, mas procura chegar a elas, tendo, por isso, valor heurístico, uma vez que pode conduzir a outros estudos, com metodologias diferentes.

O estudo desenvolveu-se em duas fases: na inicial procurou-se conhecer, em traços gerais, o percurso de professor de ensino regular a professor de educação especial de dez docentes e identificar aspectos salientes; na segunda fase, de aprofundamento, procurou-se compreender o sentido dos percursos de quatro desses docentes e identificar formas e fatores de socialização.

Na fase inicial, o estudo envolveu a realização de relatos escritos sobre a passagem de professor de ensino regular a professor de educação especial. A análise de conteúdo categorial destes relatos escritos permitiu uma primeira identificação de interesses, preocupações e práticas, e possibilitou a elaboração do guião das entrevistas biográficas posteriormente realizadas. Na fase de aprofundamento e apesar da seleção dos casos ter sido condicionada pela disponibilidade dos sujeitos em colaborar neste tipo de estudo, efetuaram-se quatro entrevistas biográficas e procedeu-se à recolha de documentos secundários que, neste caso, constituíam evidências de práticas (por exemplo, planificações dos docentes de educação especial e trabalhos realizados pelos alunos com necessidades educativas especiais). Para a análise destes dados usou-se o programa Atlas Ti, uma vez que tem como pressupostos de base a “*grounded theory*” (Strauss & Corbin, 1990), facilitando, pela análise de conteúdo de natureza indutiva privilegiada, a reconstrução das trajetórias profissionais dos quatro docentes e, posteriormente, a identificação das categorias como maior densidade nas diferentes narrativas, evidenciando-se assim os fatores determinantes do processo de socialização dos professores de educação especial.

A realização de entrevistas de natureza biográfica permitiu aceder a dimensões ocultas e significativas e compreender, não só a natureza idiossincrática dos processos de socialização profissional, como também os contextos sociais em que emergem (Ferraroti, 1983).

3. Participantes

Inicialmente colaboraram neste estudo dez professores que trabalham no distrito de Lisboa e pertencem a agrupamentos de escolas diversos; o grupo era formado por cinco professores do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Estes docentes responderam favoravelmente ao pedido feito através de “e-mail”, tendo relatado por escrito a passagem de professor de ensino regular a professor de educação especial. As idades dos professores variam entre os 31 e os 56 anos. O grupo abrangia profissionais de diferentes níveis de ensino, incluindo assim docentes com formação para a educação pré-escolar (dois educadores), para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (quatro professores) e para o 2º e 3º ciclo e Ensino Secundário (quatro professores).

Quanto ao tempo de serviço docente, este varia entre os 7 anos (um professor) e os 34 anos (uma professora). Relativamente aos anos de experiência na educação especial, verifica-se que variam entre 1 (um professor) e 16 anos (uma professora). No que diz respeito à formação especializada, todos os docentes frequentaram a mesma instituição de ensino superior, numa mesma área de especialização (Problemas de cognição), e os anos de experiência após a especialização vão desde 1 a 4 anos.

Os quatro docentes de educação especial que se disponibilizaram para integrar a segunda fase do estudo caracterizam-se pela diversidade, quer em termos de nível de ensino/formação de base (dois professores do 1º ciclo e dois do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário), quer em termos de idade, de género e de anos de experiência.

3. Resultados

Os resultados que agora se apresentam decorrem da análise das trajetórias profissionais dos quatro docentes e mostram que o processo de socialização e de reconfiguração identitária, foi influenciado por um conjunto diversificado de fatores.

3.1. A falta de motivação e a motivação encontrada pela experiência

No que diz respeito às motivações subjacentes à opção pela educação especial foram sobretudo razões de natureza pragmática, familiar, circunstancial e afetiva que justificaram a escolha desta área de intervenção. Conseguir obter uma colocação próxima de casa e da família, ter mais tempo, ser convidado para integrar uma equipa de apoios educativos” foram algumas das razões apontadas, sendo perceptível, em

termos gerais, uma falta de motivação intrínseca inicial, visível nos excertos seguintes:

(...) *Eu fiquei grávida, nesse ano fiquei sem turma, fiquei só ligada ao projeto. Foi muito desgastante e quando chegámos a Junho, eu pensei, bom... agora de manhã, se eu continuo aqui neste projeto não tenho disponibilidade para estar com o bebé... (...) Diz-me uma colega: - E se nós concorrêssemos todas ao apoio? Foi uma boa ideia... experimentar o apoio. Pode ser que consiga ficar ao pé de casa, pensei. (...).* (Madalena)

(...) *E tinha um exemplo, se calhar um mau exemplo, de colegas que estavam nesses lugares de professores de apoio não especializado e que realmente tinham muito tempo livre e que ... que lhes permitia ter mais algum tempo. Foi sobretudo uma questão de tempo que me fez concorrer ao apoio (...).* (Lourenço)

(...). *O diretor da escola desafiou-me para o apoio educativo e apesar de não estar vocacionada para isso, decidi aceitar, para experimentar outras coisas. Então em 1997 há ali um corte... Porque deixo de ser professora do Ensino Regular, onde eu me via e revia e passo a ser professora de Educação Especial... (...)"* (Margarida)

Importa, no entanto, salientar que a análise dos percursos profissionais dos docentes mostra como os efeitos desta falta de motivação inicial foram diversos, tendo dado origem em alguns casos a processos de superação e ao desejo de permanência na educação especial e, noutras casos, a uma superação apenas temporária da falta de motivação, seguida de um desejo de abandono e de regresso ao ensino regular.

Estes resultados mostram a possibilidade de, através da experiência e perante determinadas características pessoais e contextuais transformar a falta de motivação inicial numa vocação encontrada, sinónimo de oportunidade e de desenvolvimento profissional.

3.2. O contributo da experiência e da formação especializada

A experiência na educação especial constituiu para os docentes envolvidos no estudo fonte de mudanças significativas em termos de conceções, de atitudes e de práticas. A análise dos dados sugere que a experiência na educação especial possibilitou a emergência de um conjunto de competências profissionais específicas, a saber:

- uma nova conceção sobre a função da escola e sobre o papel do professor, na qual se perspetiva a educação como um direito de todos, o que implica respeitar, valorizar e responder de modo eficaz à heterogeneidade da população escolar;

- uma outra atitude face ao processo de ensino e de aprendizagem caracterizada pela compreensão, pela tolerância e pela valorização dos percursos e progressos do aluno enquanto indivíduo único;

- novas e outras competências de intervenção, que envolvem trabalhar em equipa com os mais diversos intervenientes (pares, pais, técnicos de saúde, etc), caracterizar e avaliar de modo a identificar necessidades dos alunos e a implementar currículos adaptados e; por último,

- ganho de competências pessoais e emocionais evidentes na capacidade de enfrentar, superar e resolver situações imprevisíveis e difíceis.

Os excertos seguintes ilustram algumas das mudanças referidas pelos docentes:

(...)“Aqui eu tenho fundamentalmente o aluno, a pessoa. Dentro de uma turma nós não chegamos tão bem à pessoa, chegamos a um ou outro, mas funcionamos essencialmente em função do grupo. Aqui não, é a educação daquela pessoa, daquele aluno.” (...) (Madalena)

(...)“Consegui nesta fase uma boa relação com os pais. Tão boa, que no final desse ano, fizeram uma carta para a escola, para que pudesse continuar o trabalho no ano seguinte.” (...) (Lourenço)

(...) “Na aula de português, eu fiz questão de fazer par pedagógico com a minha colega. Então foi a carta, foi aprender todo o processo da carta, o destinatário, isto em termos funcionais, preenchimento de coisas, pronto... foi essa a aposta e a mudança que eu fiz no 7º ano.” (...) (Eduardo)

(...)“Neste processo de crescimento profissional, eu identifico nos últimos anos dois aspetos: um, que tem a ver com esta coisa da estruturação dos processos de aprendizagem, a estruturação, a análise de tarefas. Eu passei a usar muito, a análise da tarefa, a auto-avaliação e a articulação destes dois processos como justificação dos objetivos para eles.” (...) (Margarida)

Em todos os docentes é evidente a influência da experiência na mudança de conceções, de atitudes e de práticas, o que julgamos ser

revelador do potencial formativo que a intervenção junto de alunos com dificuldades pode ter em termos pessoais e profissionais. Estes dados confirmam a ideia de que “*a produção de mudanças nas práticas profissionais remete para o processo de socialização vivido nos contextos de trabalho onde coexistem, no mesmo tempo e no mesmo espaço, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária*” (Canário e Correia, 1999, p.6).

Já quanto à formação especializada, resulta evidente a sua menor influência nos processos de mudança dos professores, quando comparada com a influência da experiência profissional. Com efeito, a formação especializada possibilitou uma melhor fundamentação de conceções sobre a educação especial, a compreensão de modelos intervenção com adultos e a aquisição de competências de avaliação, sendo parcas as mudanças referidas em termos de práticas, apenas se salientando a capacidade de pesquisar metodologias de intervenção em função das problemáticas dos alunos.

Saliente-se que é ao nível das atitudes que a formação especializada desencadeou mais mudanças nos docentes, possibilitando a interiorização de princípios e valores de equidade e inclusão e a conceção do papel do professor de educação especial como ator de mudança da escola e dos professores. O excerto seguinte sintetiza, de algum modo, esta ideia comum:

(...) “*A formação conseguiu transmitir ou reforçar algumas ideias que eu já tinha da educação especial e de práticas e de princípios pela qual se deve reger.*” (...). (Lourenço)

3.3. Fatores determinantes da socialização na educação especial

A identificação das categorias com maior densidade nas narrativas dos professores, possível pela utilização do programa Atlas.Ti na análise das entrevistas, permite compreender as dimensões mais significativas nos processos de socialização. No quadro nº 1, e tendo em conta a frequência e a densidade das categorias encontradas em cada narrativa, torna-se evidente que os aspetos decorrentes da experiência na educação especial (cultura organizacional de escola, características da intervenção pedagógica, política educativa e sentimentos que experimentam face à profissão) constituem as dimensões determinantes do processo de socialização profissional vivido.

Quadro 1 - *Categorias com maior densidade nas narrativas docentes*

Professores	1	2	3
Lourenço Prof. 1º CEB	Cultura organizacional (28-22) ¹	Características da Intervenção (35- 21)	Fontes de Satisfação Profissional (35-15)
Madalena Profª. 1º CEB	Cultura Organizacional (35-29)	Fontes de Satisfação Profissional (47-22)	Política Educativa (18-13)
Eduardo Prof. 2º/3º Ciclo e E. Secundário	Cultura organizacional (36-18)	Política Educativa (27-14)	Fontes de Satisfação Profissional (26-10)
Margarida Profª. 2º/3º Ciclo e E. Secundário	Cultura organizacional (104-28)	Características da Intervenção (130-21)	Sentimentos enquanto Professores Educação Especial (52-16)

É possível constatar que a cultura organizacional da escola desempenhou um papel significativo no processo de socialização profissional destes quatro docentes, constituindo o traço de união entre as diferentes narrativas; por sua vez, as características da intervenção pedagógica assumem-se como dimensões diferenciadoras dos percursos ligados ao desejo de permanência (Lourenço e Margarida) ou ao desejo de abandono da educação especial (Madalena e Eduardo)

Desenvolver uma intervenção pedagógica capaz de responder às necessidades dos alunos e dos contextos, perspectivar o exercício de funções na educação especial como fonte de satisfação profissional e narrar sentimentos reveladores de segurança, de prazer e de identificação com a profissão constituem dimensões relevantes nos processos de socialização dos docentes que pretendem permanecer na Educação Especial. Os excertos que seguidamente se apresentam, ilustram algumas destas dimensões.

(...) “É bastante gratificante, apesar de todos os condicionalismos e dificuldades é gratificante trabalhar com os alunos da Educação

¹ O primeiro número (por exemplo, 28) refere-se à frequência de determinada categoria na narrativa do sujeito; já o número seguinte (por exemplo, 22) indica a densidade dessa categoria, ou seja, número de relações que estabelece com outras categorias em toda a unidade hermenêutica.

Especial. Acho que é enriquecedor tanto do ponto de vista profissional, como do ponto de vista humano.” (...) (Lourenço)

(...) “Acho que os conheço muito bem e sinto-me segura do que estou a fazer. Sei que vou fazer isto e acho que vai correr bem, que sou capaz de fazer. Sinto-me segura comigo própria, sinto-me confiante.” (...) (Margarida)

Já para os professores que manifestam o desejo de abandonar a Educação Especial, tal intenção decorre do receio e do desinvestimento que revelam face à profissão, perante as exigências do decreto-lei 3/2008 em termos de intervenção, uma vez que pode pôr em causa o sucesso profissional e o sentimento de eficácia experimentado anteriormente, enquanto docentes de apoio educativo. Os seguintes excertos são reveladores das dimensões referidas:

(...) Ser professor de Educação Especial não é tarefa fácil. Há condicionalismos e depende da resistência de cada um... resistência no sentido de algumas contrariedades. Quando digo contrariedades falo da falta de recursos e da falta de suportes técnicos (...), e depois às vezes também não consigo corresponder às expectativas dos pais, (...) vive-se numa angústia, criam-me alguma ansiedade, não é insatisfação, é mais ansiedade em dar resposta a alguns casos (...). É uma função que não é fácil. E depois os progressos nestes casos mais complicados só se vêm a longo tempo e isso causa alguma ansiedade “Estou a fazer bem? O que é que eu faço?” (...) (Madalena)

(...) Sinto-me frustrado, frustrado não por razões minhas, pessoais, mas por razões exteriores, pelo próprio sistema educativo que não valoriza a educação especial. E quando eu falo do sistema educativo, falo das políticas educativas deste domínio que limitam bastante todo o trabalho de um professor (...) (Rui)

Conclusões

Considerando a forma como foi vivida a experiência profissional na Educação Especial, o tipo de relação pedagógica que desenvolveram com os alunos com necessidades educativas especiais e a percepção que atualmente têm da profissão, os dados sugerem a possibilidade de existirem três tipos

de identidades no grupo de docentes estudados: a identidade pedagógica resiliente, a identidade plural vulnerável e a identidade ambígua vulnerável.

Para os professores com uma identidade pedagógica resiliente a experiência profissional na educação especial constituiu fonte de diversas aprendizagens e de mudanças significativas em termos de conceções, de atitudes e de práticas; sempre preocupados com a aprendizagem e com a evolução dos alunos, estes docentes investem de modo constante na pesquisa e aprendizagem de novas metodologias de ensino, adquirindo um conjunto diversificado de competências de natureza pedagógica; por sua vez, perante situações que envolvem alguma dificuldade e perante as quais se sentem impotentes e impreparados, a resiliência que manifestam facilita a procura do apoio e da formação que julgam necessária. Nestes docentes a reconfiguração identitária acontece, não se verificando qualquer conflito entre a identidade profissional passada e atual; devido aos princípios educativos e éticos que preconizam e às práticas pedagógicas que narram, tornam-se professores de educação especial comprometidos com a função com o papel que desempenham na escola.

Já a identidade plural vulnerável retrata o professor que, embora tenha experimentado, decorrente da experiência na educação especial, alguma mudança ao nível das atitudes face aos alunos e das conceções sobre as funções da escola e sobre o seu papel, não se identifica com o papel e com as funções atribuídas atualmente na legislação. Na relação pedagógica que desenvolve com os alunos é evidente a preocupação com a aprendizagem dos alunos e com os efeitos educativos da sua ação,. Trata-se, portanto, de um professor muito preocupado com a eficácia do seu desempenho profissional, eficácia que consegue enquanto docente do ensino regular e quando exerce funções de apoio educativo junto de alunos com dificuldades de aprendizagem. Perante a necessidade de apoiar alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente decorrente das disposições oficiais previstas no decreto-lei nº 3 de 2008, mostra frustração, cansaço profissional e desejo de abandono da educação especial, revelando, em suma, grande vulnerabilidade perante as exigências da política educativa. A identidade plural é influenciada de modo determinante pela sua formação de base, pela formação especializada e pela experiência havida na educação especial; e, uma vez que não quer abdicar de qualquer destas influências, o professor com uma identidade plural vulnerável poderá ser ora docente de uma área disciplinar, ora docente de apoio educativo, no entanto, não se identifica com o papel e com as funções que lhe são atribuídas na legislação atual.

No que diz respeito à identidade ambígua vulnerável, a análise da narrativa deste professor mostra que à falta de motivação inicial para a profissão se associa um percurso marcado pela ambiguidade, pela procura de afinidades profissionais e por uma preocupação constante com a eficácia da sua intervenção. Este tipo de identidade retrata um professor à procura

de si próprio enquanto profissional, um professor para quem a experiência na educação especial constituiu fonte de desenvolvimento e de crescimento profissional, num determinado momento do seu percurso; um professor preocupado com a eficácia da sua ação quer enquanto docente de ensino regular, quer enquanto docente de apoio educativo. Por isso, procura frequentemente na formação contínua respostas para as dificuldades com que se depara; um professor que perante a obrigatoriedade de apoiar apenas alunos com problemáticas severas, se sente vulnerável, não se identificando com o perfil de desempenho previsto na lei e manifestando, por isso, o desejo de abandonar a educação especial.

Do que está exposto infere-se que as alterações legislativas constituíram assim fator de socialização, provocando mudanças difíceis em termos de identidade profissional.

Para finalizar, importa referir que com a construção desta tipologia de perfis identitários se procurou dar inteligibilidade a um conjunto vasto e disperso de dados, próprio de investigações de natureza qualitativa. De facto, temos consciência que a criação de uma tipologia neste domínio pode ter aspectos positivos, pelas possibilidades de identificação que proporciona aos professores (Dubar, 1997; Cattonnar, 2001), como negativos, pela dificuldade em se construírem ou se aceitarem outras identidades diferentes (Zembylas, 2003). Trata-se de uma tipologia construída com base num número restrito de sujeitos e não de um modelo de socialização. Para a sua construção em muito poderão contribuir novos estudos que confirmem ou infirmem os resultados encontrados e que possibilitem a caracterização de outras formas identitárias

Referências Bibliográficas

- Bay, Mary & Parker- Katz, Michelle (2009). Perspectives on Induction of Beginning Special Educators: Research Summary, Key Program Features, and the State-Level Policies. *Teacher Education and Special Education*, 32, 1, 17-32.
- Brownell, Mary T., Ross, Dorene D., Colón, Elayne P. & McCallum, Cynthia L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38./NO., 242-252.
- Canário, Rui & Correia, José Alberto (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés*, 4, 131-142.

- Carvalho, Luis Miguel (1996). O estudo da socialização dos professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite.*Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*,13,11- 37.
- Cattonar, Branka (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. Louvain-la-Neuve: *Cahier de Recherche, Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation*, 1-35.
- Day, Christopher (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.
- Denzin, Norman K., Lincoln, Ivonna S. e col. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa : teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2^a ed.
- Dubar, Claude(1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ferrarotti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique*. Paris: Editions ouvrières.
- Gardou, Charles & Develay, Michel (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva 'dizem' às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 31-45.
- Gehrke, Rebecca S. & McCoy, Kathleen (2007). Sustaining and retaining beginning special educators: It takes a village. *Teaching and Teacher Education*, 23, 490-500.
- Gersten, Russel, Keating, Thomas, Yovanoff, Paul & Harniss, Mark K.(2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *The Council for Exceptional Children*, 67, 4, 549- 567.
- Hargreaves, Andy (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Huberman, Michael (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux & Niestlé S.A.
- Lacey, Colin (1986). Professional Socialization of Teachers. In: Dunkin, M.J. (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 634-645, Oxford: Pergamon Press.
- Lopes, Amélia (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos

- professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 59-127.
- Mastropieri, Margo (2001). Is the Glass Half Full or half Empty? Challenges Encountered by First- Year Special Education Teachers. *The Journal of Special Education*, 35/NO, 2, 66-74.
- Nougaret, André; Scruggs, Thomas; Mastropieri, Margo (2005). Does Teacher Education Produce better Speial Education Teachers? *Exceptional Children*, 71, 3, 217-229.
- Pugach, Marleen (1992). Uncharted territory: Research on the socialization of special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 15, 133-147.
- Quaglia, Russ& Davis, Edward E.(1991). The socialization of special educators: A model for understanding the beginning teacher. *Journal of Instructional Psychology*, 18, 29- 37.
- Rodrigues, David (2011). *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Staton, Ann Q. & Hunt,Sandra L.(1992). Teacher Socialization: Review and Conceptualization. *Communication Education*, 41, 2, 109-137.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- Whitaker, Susan D. (2001) Supporting Beginning Special Education Teachers, *Focus on Exceptional Children*,34, 4, 370-376.
- York-Barr, Jennifer; Sommersness, Jennifer; Duke, Karen; Ghere, Gail (2005).Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 2,193-215.
- Young, Kathryn (2008). An alternative model of special education teacher education socialization. *Teaching and Teacher Education*, 24, 901-914.
- Zeichner, Kenneth & Gore, Jennifer (1990). Teacher socialization. Houston,W. et al., (eds). *Handbook of teacher education*, 329-348, New Cork: Mc Milan.
- Zembylas, Michalinos (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 3, 213- 238.

Recursos e percursos do programa integrado de educação e formação (PIEF) – Estudo de três casos no Alentejo

Francisco Saias¹
franciscogsaias@gmail.com
Isabel Fialho²
ifialho@uevora.pt

Resumo: Este artigo reporta um estudo multicaso sobre o processo de reinserção escolar de três grupos/turma PIEF integrados no projeto *Terra Nómada*. A investigação incidiu sobre o processo de ensino desenvolvido pelas equipas, tendo por base entrevistas semiestruturadas, na modalidade de grupo focal, e análise documental dos materiais adotados. Como mais-valia sobressai a exploração de processos de ensino centrados no aluno e a existência de equipas fortemente motivadas e predispostas ao trabalho colaborativo, articulação e desenvolvimento de projetos transdisciplinares. O regime de codocência favoreceu a adoção de estratégias de ensino diversificadas e a organização de trabalho subjacente ao princípio da individualização. As iniciativas *Terra Nómada* fortaleceram a ligação com as famílias e tiveram um impacto evidente nas práticas profissionais dos docentes. As maiores debilidades situaram-se ao nível da gestão curricular, observando-se alguma simplificação do currículo enunciado, generalização dos planos individuais e reduzido controlo da sua execução.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Medida PIEF; *Terra Nómada*

Introdução

A diversidade dos públicos escolares ocupa um papel central na relação da escola com a sociedade e suscita muitas das dificuldades com que se defronta no seu desempenho educativo e curricular. A construção de um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, “deve apoiar-se numa concepção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos” (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006, p.16).

Em Portugal foram adotados diversos mecanismos/processos de ensino associados aos princípios inclusivos e de diferenciação curricular para responder a grupos de alunos com características muito específicas. No quadro do combate ao insucesso e abandono escolar foram criados Currículos Alternativos e programas de natureza compensatória como o

¹ Agrupamento de Escolas de Redondo

² Universidade de Évora

Programa Educação para Todos, em 1991, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em 1996, e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), em 1999.

Este artigo descreve o processo de reinserção escolar de grupos/turma PIEF integrados no projeto *Terra Nómada* – uma medida criada para apoiar os grupos/turma formados por jovens de etnia cigana na região do Alentejo. O estudo teve como principais campos de análise a operacionalização da Medida PIEF, mediante o processo de ensino e aprendizagem realizado pelas escolas, e o seu impacto junto do público-alvo.

1. Currículo e diferenciação curricular

A massificação do ensino conduziu nas últimas décadas à assunção de novas dimensões do currículo e das competências a desenvolver por todos. De um caráter previsível e prescritivo, o currículo passa a ser “constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que (...) contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais, comportamentos, valores e orientações” (Silva, 2001, p.148).

A diferenciação curricular constitui uma resposta às diferenças entre estudantes e pressupõe que se pretende garantir a adequação às especificidades desse público, como sejam as características cognitivas, sociais e culturais “que distinguem os modos e condições particulares de cada grupo ou indivíduo se comportar face a uma mesma aprendizagem curricular” (Roldão, Alves & Campos, 2008, p.17). A socialização do currículo implica a adoção de um corpo de aprendizagens consensualizado que se operacionaliza através de práticas de diferenciação. Tais práticas podem assumir a forma de diferenciação por níveis ou uma diferenciação operacional focada “na organização e sequência de conteúdos, na operacionalização de estratégias diferenciadas e unidades [ou] grupos de trabalho na aula diferenciados” (*idem*, p.17). A diferenciação orientada para a estratificação teve um forte impacto nos sistemas de ensino europeus durante o século XX (Goodson, 2001; Roldão, 1999; Sousa, 2007). Alguns dos modelos pedagógicos propostos tinham subjacente a inclusão mas as estratégias de diferenciação promovidas assumiram, regra geral, um caráter temporário para corrigir desvios à norma (Sousa, 2007).

2. Educação inclusiva e intercultural

A educação inclusiva e intercultural assenta no princípio da concretização de uma pedagogia diferenciada sensível à diferença, à especificidade da criança e à complexidade do ser humano (Perrenoud, 2001). Todo o conhecimento é socialmente mediado, dependendo o desenvolvimento individual da intervenção do meio, da interação com o outro e dos instrumentos de mediação social.

Stubbs (2008) realça três princípios basilares da educação inclusiva: forte enquadramento; aplicação dentro do contexto e cultura locais; participação contínua e autorreflexiva dos intervenientes. O professor assume o papel de mediador da aprendizagem e deve adequar as suas práticas letivas ao estilo cognitivo do aluno, tendo em atenção os seus gostos, apetências e ritmos de aprendizagem; promover ambientes propícios à aprendizagem e adotar um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas e de adaptações curriculares, alicerçadas no trabalho interpares (Candeias, 2009; Porter, 1997).

Uma das vertentes da educação intercultural prende-se com a educação cigana, cujo afastamento da escola pública é um fenómeno secular e está associado a fatores endógenos e exógenos (Casa-Nova, 2006). A escola normalizada, igualitária e estandardizada da comunidade dominante contrasta com famílias pouco letradas do lado cigano, com uma cultura assente na tradição oral, sem rotinas estruturadas e que não reconhecem o papel da escola (Costa & Vieira, 2007), pois para os ciganos a família é quem educa (Liégeois, 2001).

Liégeois (2001) salienta que “nas turmas normais as culturas coabitam mas não se misturam” (p.141), sugerindo o conceito de *turma especial*, constituída apenas por alunos de etnia cigana. Contudo esta solução não é isenta de críticas: se por um lado pode favorecer a exploração do seu referente cultural, por outro pode incorrer em formas de guetização e de discriminação escolar.

Enguita (1996) e Liégeois (2001) salientam a necessidade de existirem ações de sensibilização para pais, associações ciganas e professores que permitam uma maior abertura para a “diversidade através da flexibilidade dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre o modo como as crianças devem comportar-se” (Liégeois, 2001, p.257). Nesta linha de pensamento, também o processo de recrutamento de docentes deveria ter em consideração a sua adesão voluntária, a motivação pessoal, a experiência profissional e formação.

3. Medida PIEF e o projeto Terra Nómada

A Medida PIEF foi criada em 1999 no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e tem como principal objetivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores vítimas de exploração e trabalho infantil, situações de risco, exclusão escolar/social, absentismo e abandono escolar (Despacho Conjunto 948/2003, de 26 de setembro). A medida é tutelada pelos Ministérios da Educação e Ciência e Segurança Social, sendo coordenada a nível central pelo Programa para a Inclusão e Cidadania³ (PIEC). Em cada estrutura de coordenação regional existem várias Equipas Móveis Multidisciplinares (EMM), formadas por psicólogos, agentes sociais e professores, responsáveis pelo diagnóstico e encaminhamento das situações sinalizadas. Ao nível escolar, cada Equipa Técnico-Pedagógica (ETP) é formada por docentes e um Técnico de Intervenção Local (TIL) que assegura a ligação entre os vários agentes e acompanha os alunos em contexto escolar.

Para cada jovem é elaborado um Plano de Educação e Formação (PEF) individual em função das competências e necessidades detetadas. Cada PEF é acompanhado por um professor-tutor a quem compete promover a intervenção articulada das diversas entidades e manter um contacto regular com a família do menor.

A organização curricular do PIEF tem por base as competências do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais⁴ mas beneficia de um caráter mais flexível para responder às necessidades dos jovens. A otimização das competências das equipas, “aliada à sua flexibilidade, passa igualmente pela adoção não de um único modelo, mas de currículos adaptados às várias situações encontradas” (Cadete, 2008, p.64).

O projeto *Terra Nómada* foi criado pela Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC em 2010 como medida de apoio a um grupo/turma formado por jovens de etnia cigana. No ano letivo 2011/2012 foi alargado a mais seis grupos/turma da região e apresenta como principais objetivos contribuir para a inclusão escolar e a educação não formal na etnia cigana, reduzir o seu défice de qualificação escolar, promover o relacionamento entre alunos e o respeito pelas diferenças (PIEC, 2011).

A investigação incidiu sobre a segunda área de ação do projeto *Terra Nómada* em que estavam previstas diversas atividades de cariz pedagógico: *Aulas em Terra Nómada* – visando a interação com as famílias, o

³ Este programa viria a ser extinto durante a investigação, passando a alçada da medida para o Instituto da Segurança Social no início de 2012.

⁴ Este documento constituiu a principal referência orientadora do ensino básico em Portugal de 2001 a 2011, vindo a ser revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

cruzamento de saberes formais e informais e as aprendizagens interculturais; *Mala/Desafios de Terra Nómada* – promovendo o trabalho em rede, a partilha de boas práticas e de recursos didáticos; *Diário EntreNómada* – fomentando momentos reflexivos; intercâmbios escolares; promoção de práticas inclusivas; e mostra de trabalhos realizados nas diferentes fases do projeto (PIEC, 2011).

4. Metodologia

A investigação foi sustentada numa metodologia de cariz eminentemente qualitativo e interpretativo, recorrendo ao estudo multicaso. Foram acompanhados três casos, correspondentes a três grupos/turma PIEF que integravam o projeto *Terra Nómada*, de escolas distintas da região Alentejo, de forma a obter uma maior abrangência e proximidade com as representações dos sujeitos. A recolha de dados teve lugar ao longo do ano letivo 2011/2012, assumindo-se o investigador como observador participante num dos casos.

O desenho da investigação foi organizado em três domínios, com os seguintes referentes: **estrutura organizacional** – fatores que levaram à constituição dos grupos/turma, estrutura das ETP e caracterização dos grupo/turma; **processo de ensino** – gestão curricular, estratégias e práticas de ensino, metodologias de avaliação; **impacto do projeto** – opções metodológicas da área de formação vocacional e sua articulação com o meio, grau de satisfação de alunos e elementos das ETP e impacto da escolaridade na vida dos alunos.

O processo de recolha de dados teve por base entrevistas semiestruturadas, na modalidade de grupo focal, aos elementos de cada ETP e a alunos de cada grupo/turma (4/5); grelhas de caracterização da estrutura orgânica de cada caso, para levantamento dos fatores de constituição dos cursos, elementos das ETP (tempo de serviço, vínculo escolar, afetação ao curso, formação, experiência prévia, etc.) e dos alunos (percurso escolar, fatores de ingresso, situação familiar, etc); análise documental dos documentos estruturantes dos agrupamentos e de materiais produzidos/adotados pelas ETP.

No conjunto dos três casos foram inquiridos 20 professores e 14 alunos. Procedeu-se ainda a uma entrevista à coordenadora do projeto *Terra Nómada* e no final do ano letivo efetuou-se o levantamento do número de certificações atribuídas. Os guiões de entrevista foram sujeitos a um processo de validação por um painel de especialistas em metodologia de investigação com experiência no âmbito da Medida PIEF.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram organizados e tratados através da técnica de análise conteúdo, com vista à sua categorização tendo como referência os princípios de Bardin (2008). Numa fase posterior procedeu-se à triangulação desta informação com os elementos proveniente da análise documental e do tratamento estatístico das grelhas de caracterização de cada caso.

5. Principais Resultados da Investigação

Estrutura Orgânica

Os agrupamentos acompanhados situavam-se em meios rurais com elevados problemas socio-económicos e registavam um número crescente de alunos de etnia cigana. A constituição dos grupos/turma procurou minorar os problemas de insucesso/abandono escolar reiterados, elevado absentismo e reduzida integração escolar dos jovens de etnia cigana. Estes fatores são comuns aos três casos e correspondem ao padrão tipo que normalmente desencadeia a constituição de grupos/turma PIEF (Roldão *et al.*, 2008).

Uma situação recorrente correspondeu à baixa expectativa das comunidades ciganas sobre as competências escolares e a prevalência muito vincada dos seus hábitos culturais (verificando-se, por exemplo, que muitos jovens já estavam casados, alguns dos quais com filhos, e uma enorme resistência familiar à frequência escolar das raparigas). Estes fatores desencadearam o funcionamento de um dos grupos/turma em instalações provisórias na localidade de residência dos jovens.

A intervenção dos órgãos de gestão dos agrupamentos na formação das ETP processou-se, essencialmente, ao nível do recrutamento de docentes e na determinação do número de codocências. Num caso prevaleceu a afetação de docentes do quadro com muita experiência profissional, por contraponto à contratação nos restantes casos. Alguns docentes tinham experiência prévia na Medida PIEF, facto que facilitou a integração dos colegas e as dinâmicas de equipa.

No início do ano letivo as ETP frequentaram ações de formação sobre a metodologia PIEF e projeto *Terra Nómada*, promovidas pelas estruturas do PIEC. Ao longo do ano duas ETP realizaram ações complementares sobre a especificidade da cultura cigana com o apoio de entidades parceiras. Os docentes valorizaram bastante o contributo destas ações com vista a um maior enquadramento sobre os hábitos culturais dos alunos.

Processo de Ensino

No plano curricular os três casos implementaram a mesma estrutura curricular, caracterizada por alguma segmentação disciplinar e analogia com o ensino regular. Roldão *et al.* (2008) e Pereira (2007) relatam a existência de algumas experiências constituídas por áreas curriculares sem a formalização explícita de disciplinas. Esta opção, igualmente válida no âmbito da metodologia PIEF, permite fomentar a interdisciplinaridade e “reforça a importância da filosofia a que está subjacente a utilização de modelos de gestão de aula em par pedagógico” (Pereira, 2007, p.111).

Os Planos de Educação e Formação tendiam a ser algo genéricos e com muitas semelhanças entre si. Facto igualmente patente nos programas curriculares das disciplinas onde as ETP optaram explicitamente pelo ajustamento de conteúdos/competências em função dos pré-requisitos dos alunos. Roldão *et al.* (2008) salientam que muitas vezes esta adaptação “não é sinónimo de consideração de especificidade e diferença de situações, tendendo a operacionalizar-se, sobretudo, numa óptica de simplificação e valorização de dimensões mais práticas dos currículos” (p. 45). Ainda assim, nos casos acompanhados constatou-se a exploração de situações por via da diferenciação e flexibilização curricular decorrentes das especificidades dos alunos, como é exemplo a exploração da língua materna através do método global para alunos não leitores ou o recurso ao texto instrucional na elaboração de receitas culinárias.

O processo de desenvolvimento curricular consubstanciou-se nos três casos através da exploração de atividades eminentemente práticas, com recurso à metodologia de projeto. Houve, por parte das ETP, o esforço em adaptar estratégias de articulação e gestão curricular, com vista a garantir alguma ligação entre os conteúdos das diferentes disciplinas, mediante a sua agregação em torno de temas, de projetos ou de atividades no exterior (ações solidárias, peças de teatro, horta pedagógica, etc.). As disciplinas de Viver Português e Matemática e Realidade surgem amiúde no centro destas articulações e tendem a evidenciar uma maior formalização dos processos de ensino com recurso aos métodos tradicionais de ensino.

As estratégias dominantes privilegiaram o trabalho em pequenos grupos, beneficiando do regime de codocência e do apoio prestado pelo docente do 1.º Ciclo aos alunos com maiores dificuldades. Foi patente o recurso a alguns momentos expositivos, bem como o desenvolvimento de projetos de duração variável e a formação de grupos de nível (em virtude dos alunos estarem em patamares bastante diferenciados).

Na organização das aprendizagens teve um forte impacto o fortalecimento das relações interpessoais para o qual contribuiu o processo de acolhimento inicial. O par pedagógico mostrou-se determinante na definição de estratégias para exploração dos conteúdos, planificação de

materiais, na gestão de sala de aula e no apoio individualizado aos ritmos de trabalho evidenciados pelos alunos.

Observou-se um esforço assinalável nos três casos no sentido de desenvolver práticas inclusivas e interculturais nas várias dimensões aludidas por Ouellet (1991): exploração de conceitos culturais e etnicidade; comunicação intercultural; relação e práticas pedagógicas, com enfoque ao nível dos processos e exploração das aprendizagens dentro do contexto dos alunos.

A organização do trabalho docente favoreceu a execução dos projetos, revelando as ETP fortes dinâmicas internas e práticas colaborativas, aproximando-se do conceito de *equipas pedagógicas* aludido por Formosinho e Machado (2008) no sentido de “idear e praticar um esquema de trabalho apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar” (p.13). As reuniões semanais surgem como elementos chave ao nível da planificação de atividades, articulação, interdisciplinaridade, trabalho colaborativo e (re)definição de estratégias em função da recetividade e evolução dos alunos.

Enquanto modalidade de ensino remediativa, o PIEF assenta no princípio da individualização. Neste contexto, a fase de diagnóstico inicial teve um papel relevante ao nível da desocultação de saberes prévios dos alunos. Durante este período de tempo alongado (cerca de dois meses) as ETP conciliaram os tradicionais elementos de avaliação com a observação de atividades em sala de aula e diálogos informais com os alunos para obter uma caracterização mais abrangente de cada situação. A elaboração dos PEF, ainda que assumidamente diferenciada pelas ETP, viria a mostrar muitas semelhanças ao nível das estratégias e competências a explorar.

Na linha de Perrenoud (2001) que releva a avaliação formativa como elemento essencial para a individualização dos percursos de formação, da diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, as ETP evidenciaram estar atentas aos processos de aprendizagem dos alunos, redirecionando a sua ação em função da monitorização realizada em sala de aula. Os jovens dos três grupos/turma revelaram um forte comprometimento com as atividades realizadas, existindo partilha de ideias, interação com os pares e confronto de pareceres facilitadores da autoavaliação.

As ETP recorreram a instrumentos de avaliação diversificados, designadamente a testes de questões abertas, escolha múltipla, itens de associação e de preenchimento e a relatórios de atividades experimentais. Os critérios de avaliação adotados refletem a valorização das aprendizagens sociais com a componente atitudinal a ter um peso entre 50% a 60%. O número de momentos de avaliação sumativa variou em cada disciplina e

num dos casos recorreu-se à elaboração de portefólios individuais para explorar apetências vocacionais.

As especificidades do projeto *Terra Nómada* resultam, em grande medida, da formação de uma rede efetiva de trabalho colaborativo, da diversificação de estratégias curriculares, do reforço da ligação da escola à família e da potenciação das capacidades dos alunos por via de projetos de intervenção comunitária, conjugada com ações extracurriculares. As suas iniciativas pedagógicas mais relevantes foram os *desafios Terra Nómada* e as *aulas em Terra Nómada*, que englobaram um conjunto de atividades e práticas não relatadas nos estudos consultados sobre a Medida PIEF (Pereira, 2007; Roldão et al., 2008).

Os *desafios* potenciaram o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre docentes das várias escolas, desencadeando momentos reflexivos sobre as práticas exercidas por cada docente aquando da exploração dos projetos. Cada ETP propôs para a “rede” dois desafios associados a questões de cidadania ou áreas onde os alunos revelavam maiores dificuldades (como Matemática e Viver Português). Posteriormente, de janeiro a junho, cada grupo/turma desenvolveu mensalmente dois desafios, de outras escolas, publicitando as estratégias usadas e constrangimentos da atividade no blogue que suportava a iniciativa. Vários docentes testemunharam a sua surpresa perante a diversidade de abordagens realizadas sobre as atividades por si propostas, bem como do seu impacto junto dos alunos: “acabamos muitas vezes por ter consciência quando vimos como aquilo que nós fizemos [é explorado] ou o desafio que nós aplicámos é feito nas outras escolas”.

O conjunto de atividades realizadas no contexto das *aulas em Terra Nómada* procurava reforçar a ligação da escola às famílias fomentando a realização de aulas abertas à comunidade. As ações conjuntas com os encarregados de educação tiveram muita expressão quer na dinamização de atividades em que estes foram intervenientes diretos (ações de sensibilização, partilha de experiências pessoais e de cariz cultural, participação em peças de teatro, etc.), quer em contextos menos formais como a confeção de receitas típicas, almoços convívio, apresentação de trabalhos e visitas de estudo.

O grau de proximidade estabelecido com as famílias é claramente mais aprofundado nos casos estudados do que nos grupos/turma PIEF em geral, relatados por Pereira (2007) e Roldão et al. (2008). Nesses grupos a TIL surge como elo primordial da ligação escola-família enquanto a dinamização de ações conducentes a aproximar as duas partes no contexto *Terra Nómada* é claramente de toda a ETP. Salienta-se, todavia, que este trabalho foi desenvolvido em contextos muito específicos, contanto com equipas docentes fortemente motivadas.

No quadro específico dos *intercâmbios escolares* os resultados foram semelhantes aos dos grupos/turma PIEF em geral. Nenhum grupo/turma explorou o *Diário EntreNómada* por via da extinção do projeto após o desaparecimento do programa PIEF. O facto de as escolas terem continuado a explorar as atividades integradas no projeto *Terra Nómada* e trabalharem em rede sem qualquer suporte institucional dá mais expressão às práticas colaborativas aí exercidas, sendo um dos aspectos mais valorizados pela coordenadora do projeto: “tudo aquilo que aconteceu a partir de dezembro (...) aconteceu naturalmente porque já se tinha criado uma ginga e um embalo tão grande que as coisas faziam sentido *per si*”.

A promoção do trabalho colaborativo, a exploração das apetências dos alunos através de projetos de intervenção e o envolvimento ativo das famílias no processo de ensino e aprendizagem, decorrentes das iniciativas do projeto, resultam nitidamente como mais-valias para o processo de reintegração escolar dos jovens. Estes elementos são amplamente reconhecidos por alunos, docentes e coordenadora do projeto.

Roldão *et al.* (2008) salientam que a componente vocacional se constitui como um bom indicador das ligações e adaptações em cada PIEF. A exploração desta componente implicou o recurso mais ou menos formalizado à metodologia de projeto com a promoção de atividades com uma forte vertente transdisciplinar. A planificação de atividades teve lugar, em geral, durante as reuniões semanais. As temáticas abordadas incidiam sobre vertentes profissionalizantes, artísticas, sociais e comunitárias nas quais sobressai a exploração flexível do currículo e dos conteúdos das várias disciplinas, com uma forte aposta na aquisição de competências sociais.

Esta componente é uma especificidade da Medida PIEF e pressupõe um plano de exploração vocacional (no 3.º Ciclo), que não se concretizou pelo facto dos alunos estarem a iniciar o ciclo. A exploração da vertente profissionalizante decorreu em contexto escolar com o levantamento de áreas de interesse, produção de portefólios sobre profissões (num dos casos) e algumas saídas de campo para conhecer as profissões em contexto real.

A seleção dos projetos decorreu, em geral, do tempo e recursos disponíveis, da sua natureza e proximidade curricular. Como exemplos mais representativos do trabalho realizado salienta-se a matriz artística de um dos casos, fazendo confluir o trabalho pedagógico das várias disciplinas em múltiplas dramatizações, a exploração de uma horta pedagógica noutro caso e a realização de diversos projetos solidários, no terceiro caso, com forte impacto na comunidade educativa. Neste contexto foi implementado um projeto de intervenção e apoio social com vista à angariação e distribuição de bens às famílias mais carenciadas do concelho, cujo funcionamento, gestão e entrega de bens esteve a cargo dos jovens, num espaço autónomo, fora do recinto escolar.

Além da valorização cultural dos alunos, muitas destas iniciativas permitiram a exploração de competências linguísticas de uma forma muito profícua mediante a produção contínua de textos com o relato das atividades desenvolvidas para os respetivos blogues de suporte. Estes espaços, além de darem visibilidade aos cursos, serviam de repositório de materiais didáticos produzidos por algumas das ETP que faziam questão de partilhar as suas boas práticas (que, num dos casos, viriam a merecer reconhecimento regional na área da Matemática).

A ligação ao meio envolvente foi dificultada pelos débeis tecidos económicos. Na fase inicial dos projetos as entidades parceiras mostraram muita resistência devido à origem cultural dos jovens (em dois casos), vindo, posteriormente, a colaborar na sua execução de forma satisfatória.

Impacto do projeto

Os jovens integrados nos três grupos/turma expressaram bastante satisfação, destacando o facto da modalidade de ensino ser menos exigente que o ensino regular, existir maior proximidade e acompanhamento dos professores e prevalecer a realização de atividades sobre as suas áreas de interesse. Estes elementos corroboram o fortalecimento da relação professor-aluno, a adequação do perfil dos docentes e o esforço das ETP em adaptar o currículo às características dos alunos. Outro aspeto muito enaltecido pelos jovens foi o maior envolvimento escolar das suas famílias, como corolário dos contactos frequentes da ETP e da sua participação em atividades curriculares e extracurriculares.

Os docentes assinalaram, por sua vez, que a sua integração no(s) projeto(s) constituiu um enorme desafio pessoal e profissional, tanto em termos de metodologias de trabalho, como de contexto cultural e público-alvo. Esta participação nos projetos desencadeou transformações significativas em termos das suas profissionalidades para as quais muito contribuíram as práticas colaborativas no seio da equipa, nos pares pedagógicos e no trabalho interescolar da rede *Terra Nómada*. Os docentes destacaram o papel da equipa e das reuniões semanais ao nível do apoio mútuo, suporte emocional, articulação e interdisciplinaridade.

O desgaste pessoal, em virtudes das exigências do projeto, a extensão das reuniões semanais e a dificuldade de trabalhar em par pedagógico quando os docentes não eram de áreas homólogas, foram apontados como os maiores constrangimentos.

O processo de (re)integração escolar dos jovens foi conseguido nos três casos e permitiu que muitos jovens ultrapassassem a carga negativa sobre as matérias escolares: “levo uma imagem diferente da escola” (aluno).

A percentagem de certificações atribuída em cada caso superou os 50%, ultrapassando os últimos indicadores nacionais da Medida PIEF (PIEC, 2011a). De salientar que os alunos integrados no 3.º Ciclo estavam no início do seu processo formativo, razão pela qual não foram atribuídas certificações neste ciclo de escolaridade.

Da globalidade de alunos integrados nos três grupos/turma (48), somente três foram declarados em abandono escolar (por razões familiares e culturais). A grande maioria dos alunos deu continuidade ao processo formativo no ano letivo 2012/2013. A proximidade estabelecida com as famílias permitiu, inclusivamente, que algumas jovens frequentassem as aulas durante o período de gravidez. Todavia, a prevalência tão acentuada dos seus hábitos culturais (como o casamento e a maternidade precoces) ensombram um pouco o alcance destes projetos, pois não se vislumbra que os jovens venham a prolongar a vida escolar para o ensino secundário ou, sequer, enveredar por saídas profissionalizantes.

6. Reflexão final

A realização desta investigação permitiu acompanhar a execução de uma modalidade de ensino dita de remediação «quando tudo o que existe já falhou». Os três casos revelaram-se situações de sucesso, quer pela reintegração escolar e número de certificações obtidas, quer pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas equipas que, em muitas situações, poderiam ser transpostas para as turmas do ensino regular.

Como mais-valia do projeto emerge a exploração do processo de ensino centrado no aluno, nas suas especificidades e contexto cultural. O papel da equipa também foi preponderante para a implementação dos cursos. Do trabalho colaborativo das equipas e da formação de pares pedagógicos resulta, em grande medida, a adoção de estratégias de ensino diversificadas e a organização de trabalho que atestam o princípio da individualização preconizado para a Medida PIEF. Neste contexto convém sublinhar a importância da integração de um docente do 1.º Ciclo nas ETP, desenvolvendo um trabalho muito meritório com os jovens em estádios de conhecimentos mais elementares. Do projeto *Terra Nómada* ressalvamos o fortalecimento da ligação com as famílias e as implicações em torno da reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. A integração dos docentes no âmbito desta modalidade de ensino teve um impacto evidente sobre as suas práticas profissionais, decorrente do trabalho colaborativo, do conhecimento de novas realidades sociais e culturais e da exploração de novas situações de aprendizagem.

As maiores debilidades encontradas situam-se ao nível da gestão curricular observando-se em várias situações uma excessiva simplificação do currículo enunciado para o ciclo correspondente, muita afinidade e generalização dos planos individuais e reduzido controlo da sua execução. Como reflexo, o processo de validação de competências e certificação escolar foi desencadeado para a generalidade dos alunos no final do ano letivo.

Conforme salientam Roldão e Santos (2008), o ato de ensinar consiste “na ação intencional e informada de promover e orientar a aprendizagem efectiva dos conteúdos curriculares (funcionais, conceptuais, processuais, todos os que permitam a alguém tornar-se culto) pelos alunos” (p. 12). Neste sentido, o modelo de funcionamento do PIEF assenta numa metodologia própria e no trabalho de equipa onde a prática colaborativa surge como um procedimento efetivo que em muito ajudou o processo de reintegração escolar destes jovens.

Ainda que se tratasse de situações de sucesso, convém realçar o facto de corresponderem a estudos de caso que não permitem a realização de generalizações, mas tão só evidenciar as práticas ali desenvolvidas. O contexto em que são constituídos os grupos/turma PIEF é muito variável e depende de múltiplos fatores.

Referências Bibliográficas

- Bardin, Laurence (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Cadete, Joaquina (2008). *10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal* (Coord.). Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Candeias, Adelinda (2009). *Educação inclusiva: Concepções e práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Casa-Nova, Maria José (2006). A relação dos ciganos com a escola pública; contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 2, 155-182.
- Costa, Ana Maria; Leitão, Francisco Ramos; Morgado, José & Pinto, José Vaz (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Aveiro: Rede Inclusão.
- Costa, José Paulo & Vieira, Ricardo (2007). Etnia cigana e educação especial: representações e práticas da Escola. *Actas do III Congresso Internacional de Etnografia*, 169-193.

- Enguita, Mariano Fernandez (1996). Etnicidade e escola: o caso dos ciganos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2008). Currículo e organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Curriculum sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Goodson, Igor (2001). *O Currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Liégeois, Jean-Pierre (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Secretariado Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ouellet, Fernand (1991). *L'éducation interculturelle — essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions Harmattan.
- Pereira, Albertina (2007). *PIEF: um programa de educação e formação*. Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- PIEC (2011). *Projeto Terra Nómada*. Évora: Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC.
- PIEC (2011a). *Estatísticas em síntese – Monitorização da Medida PIEF 2.º trimestre de 2010*. Lisboa: Coordenação Nacional do PIEC/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social..
- Porter, Gordon (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Mel Ainscow, Gordon Porter & Margaret Wang (Ed.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: I.I.E.-Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu & Santos, António (2008). *A medida PIEF*. Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Roldão, Maria do Céu; Alves, Madalena & Campos, Joana (2008). *Estudo curricular da medida PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)*, Lisboa: PETI/Edições Colibri.
- Silva, Tomaz (2001). *Teorias do currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, Francisco (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues

Recursos e percursos do programa integrado de educação e formação (PIEF) ...

(Org.). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Stubbs, Sue (2008). *Educação inclusiva: onde existem poucos recursos* (versão portuguesa). Universidade de Aveiro. [online] [consultado em: 21/10/2012]. Disponível em:
http://redeinclusao.web.ua.pt/files/f1_68.pdf

Legislação Consultada

Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro (2003). *Diário da República n.º 223/03 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.*

Desafios para os bibliotecários portugueses na esfera da educação superior: explorando territórios formativos

Tatiana Sanches

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo: Este artigo aborda a profissionalidade bibliotecária na sua vertente educativa, isto é, no campo da educação e formação superior. Para fundamentar a reflexão acerca desta profissionalidade de características educativas, é realizada uma análise de práticas experienciais sobre a formação de utilizadores em bibliotecas universitárias em Portugal, particularmente a formação que versa a literacia de informação, realizada por bibliotecários e publicada em artigos de especialidade. Conclui-se que a formação ministrada por bibliotecários ao nível do ensino superior é fundamentalmente voltada para os aspectos técnicos da pesquisa e recuperação de informação, sendo o processamento e comunicação dessa mesma informação uma matéria pouco explorada nestas formações. Atribui-se esta lacuna ao precoce desenvolvimento da formação neste nível, apontando-se como estratégia de superação da mesma, a reflexão, partilha e debate no interior da classe e no diálogo com docentes e formadores.

Palavras chave: Bibliotecas universitárias; bibliotecários; formação de utilizadores

Introdução

A ideia de abordar a profissionalidade bibliotecária na sua vertente educativa, isto é, no campo da educação e formação superior, surge a partir da reflexão em torno das necessidades formativas dos utilizadores de bibliotecas universitárias, essencialmente estudantes universitários. Estes procuram nas suas bibliotecas académicas os recursos de informação que lhes permitam cumprir os objetivos e metas propostas em contexto universitário. O presente artigo procura realizar uma revisão sistemática das práticas experienciais da formação de utilizadores neste âmbito. Através desta observação, com foco na formação em literacia da informação (saber pesquisar, avaliar, sintetizar e apresentar informação), emergem duas principais conclusões. A primeira respeitante ao âmbito curricular limitado das formações ministradas. A segunda relativamente ao posicionamento dos bibliotecários face às suas competências e à possibilidade de as alargar, nomeadamente através da aprendizagem interparalela e pelo contacto e partilha de estratégias com docentes.

Metodologia de análise

Para realizar uma observação atual e significativa foi efetuada uma seleção de estudos disponíveis na internet, optando por realizar-se uma pesquisa em língua portuguesa e inglesa nos portais agregadores EBSCO HOST e B-on, bem como no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) que agrupa os principais repositórios científicos de diversas universidades.

As pesquisas foram efetuadas durante o primeiro trimestre de 2013. Para a realização das mesmas optou-se por dispensar filtros de datas ou tipo de documento, realizando-se em torno dos conceitos chave que permitem a obtenção da expressão significativa para esta investigação e que conjuga a formação de utilizadores e o contexto da biblioteca universitária. Na sua base estiveram os termos relacionados *formação de utilizadores* e *literacia de informação* conjugados com as expressões sinónimas *bibliotecas universitárias* ou *bibliotecas académicas*, pesquisadas em palavra geral e ainda os termos vertidos para inglês das mesmas expressões: *user education*, *information literacy*; *academic libraries or university libraries*.

No portal EBSCO HOST detetaram-se, com a conjugação destes termos de pesquisa, 846 artigos com correspondência aos termos. No entanto, após aplicação do filtro de origem para Portugal, remanesceram apenas 4 artigos. Estes não versavam exatamente acerca das matérias pesquisadas, pelo que foram excluídos da lista para análise. No portal B-on, realizada a mesma pesquisa, os resultados conjugados originaram mais de 45.000 referências. Depois do filtro de limitação a Portugal, obtiveram-se apenas 5 artigos. Destes, 1 dizia respeito ao valor económico da informação e 4 referiam-se concretamente às bibliotecas universitárias enquanto locais de aprendizagem e à formação de utilizadores, a saber: Amante (2007); Amante, Estremenõ Placer & Costa (2009); Costa (2010); Segurado (2009); Segurado & Amante (2010). Também Lopes & Pinto (2009) abordaram questões relativas à formação de utilizadores em literacia de informação, porém noutra vertente. O seu estudo longitudinal, abarcando cerca de 1000 estudantes de várias universidades procurou validar um instrumento de aferição de competências de informação, pelo que não considerámos a sua inclusão.

Todos estes artigos versavam sobre a importância da formação de utilizadores em bibliotecas universitárias, sem contudo apresentarem estudos de caso, ou seja, sem se cingirem a uma análise de uma biblioteca em particular, à qual tenha sido aplicada uma metodologia de estudo de caso ou um inquérito por questionário para obtenção de resultados acerca de determinado programa de formação.

Realizada a mesma pesquisa no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), os resultados conjugados em português totalizaram 154 referências. Em inglês os termos correspondentes geraram um resultado de 153 referências, sensivelmente as mesmas. Naturalmente, numas e noutras se encontraram redundâncias devido à pesquisa cruzada de termos alternativos e à existência de resumos em inglês na maior parte dos documentos eletrónicos portugueses. Uma vez que todos os resultados significativos anteriormente encontrados se encontraram replicados nesta última fonte de informação, considerei basear a seleção definitiva nas referências encontradas no RCAAP.

Destes resultados foram selecionados artigos, primeiramente com base na observação dos títulos encontrados e, posteriormente, com base em critérios de seletividade. Os critérios de seletividade que permitiram conter os artigos para a análise posterior cingiram-se à correspondência simultânea de um conjunto de condições: um tema específico (formação de utilizadores em literacia de informação); o tipo de estudo e metodologia (estudo de caso, análise de uma realidade por observação, inquérito, entrevistas, etc.), os participantes (utilizadores, leitores, alunos), e o contexto (biblioteca universitária). Estas condições conjugadas atuaram como uma rede de filtro, a partir da qual foi possível estruturar uma lista de artigos a analisar. Dentro dos estudos encontrados corresponderam a estes critérios apenas 11, havendo nestes uma conexão direta a 6 bibliotecas universitárias.

Considero apropriado incluir ainda o estudo realizado por Teresa Costa, bibliotecária na Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), instituição promotora do portal B-on (Biblioteca do Conhecimento On-line), relativo à formação de utilizadores desse mesmo portal B-on, por se enquadrar, em traços gerais, nos critérios anteriormente apresentados. A entidade B-on, não sendo uma unidade orgânica, escola ou serviço associado a uma universidade, enquanto entidade estatal que presta serviços transversais de âmbito essencialmente tecnológico, promove formação para utilizadores de bibliotecas, sendo assiduamente chamada a colaborar neste âmbito e particularmente ao serviço de bibliotecas universitárias. É por isso de referir a sua ação e a tipologia de ações formativas que promove.

Devo referir que a extração desta documentação para análise não esgota de forma alguma o universo de programas ou ações de formação atualmente em vigor em Portugal. O propósito foi restringir a análise a experiências devidamente documentadas e divulgadas e que, por essa circunstância, se tornam exemplificativas da comunidade das bibliotecas universitárias. Assim, pode dizer-se que um critério complementar foi que estas experiências estivessem devidamente registadas e divulgadas na comunidade de bibliotecários universitários. As referências foram ordenadas pela data de publicação.

Observação e análise de casos

Caso 1 – Serviços de Documentação da Universidade do Minho	
Referência	Rodrigues (1994). As bibliotecas universitárias e a formação dos estudantes de engenharia no domínio da documentação/informação
Dados de especificação	<p>Instituição / Local: Universidade do Minho</p> <p>Participantes: Estudantes de Engenharia</p> <p>Método de Investigação: Estudo de caso</p>
Caso 2 – Biblioteca da Universidade do Algarve	
Referência	<p>Pacheco (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária</p> <p>Pacheco, Vargues & Sequeira (2010). A literacia da informação e o ensino superior: a experiência na biblioteca da Universidade do Algarve</p>
Dados de especificação	<p>Pacheco, Barradas & Sequeira (2012). Formação de utilizadores na biblioteca universitária: um estudo de caso</p> <p>Instituição / Local: Universidade do Algarve, Escola Superior de Tecnologia</p> <p>Participantes: Estudantes de Engenharia; Estudantes de graduação; Estudantes finalistas</p> <p>Método de Investigação: Três estudos baseados em inquéritos por questionário</p>
Caso 3 – Biblioteca da Faculdade de Ciéncia e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa	
Referência	Roxo & Duarte (2010). Impacte do serviço de formação de utilizadores da Biblioteca FCTUNL
Dados de especificação	<p>Instituição / Local: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciéncias e Tecnologia</p> <p>Participantes: Estudantes</p> <p>Método de Investigação: Estudo de caso</p>
Caso 4 – B-on: Biblioteca do Conhecimento On-line	
Referência	Costa (2010). Formação B-on: competências ao nível da utilização de recursos e serviços electrónicos

Dados de especificação	Instituição / Local: Biblioteca do Conhecimento Online, UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP e FCCN – Fundação para a Computação Científica Nacional. Participantes: Técnicos de Biblioteca e Documentação, utilizadores finais Método de Investigação: Estudo de caso
Caso 5 – Biblioteca da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa	
Referência	Henriques (2011). Literacia da informação: projecto para formação de utilizadores na biblioteca CDI da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa
Dados de especificação	Instituição / Local: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa Participantes: Bibliotecas e Estudantes da área de Ciências da Saúde Método de Investigação: Inquérito por questionário / Estudo de caso
Caso 6 – Biblioteca do Instituto Politécnico de Castelo Branco	
Referência	Rodrigues, Vaz & Menezes (2012). Contribuição para o conhecimento do perfil informacional do estudante do ensino superior
Dados de especificação	Instituição / Local: Instituto Politécnico de Castelo Branco Participantes: Estudantes de Engenharia Método de Investigação: Estudo de caso
Caso 7 – Biblioteca da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa	
Referência	Sanches (2012). Do campo da pesquisa ao campus do conhecimento: instrumentalização da literacia da informação em meio académico
Dados de especificação	Instituição / Local: Faculdade de Psicologia e Instituto de Educação Participantes: Estudantes Método de Investigação: Estudo de caso

Uma observação destes estudos de caso permite constatar algumas semelhanças e especificidades, podendo observar-se o desenvolvimento de programas de formação em literacia da informação ao longo das últimas duas décadas. Percebe-se que uma preocupação transversal dos profissionais que ministram formação nas bibliotecas está relacionada, desde início, com as *necessidades específicas* dos seus públicos (Rodrigues, 1994). Eloy Rodrigues, da Universidade do Minho, aborda igualmente a necessidade de integração da formação ao nível curricular como estratégia de promoção de competências e capacidades na gestão de informação para o futuro profissional que estará no mercado de trabalho após a sua formação universitária.

O caso da Universidade do Algarve, observável através de três artigos (Pacheco, 2007; Pacheco, Vargues & Sequeira, 2010; Pacheco, Barradas, & Sequeira, 2012) constitui-se como um exemplo de evolução e adaptação das práticas formativas a partir do estudo da comunidade servida ao longo dos anos, bem como da utilização de instrumentos orientadores internacionais para a aferição do desempenho da biblioteca neste âmbito. No artigo intitulado *A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária* (Pacheco, 2007) é abordada a questão das competências de informação dos alunos, a partir da observação de um grupo de estudantes de licenciatura da Universidade do Algarve, para compreender como poderá a biblioteca atuar no sentido de contribuir para a melhoria do seu desempenho. Neste artigo conclui-se que, apesar de existir formação ministrada pela biblioteca, não existe ainda uma completa rentabilização dos recursos disponíveis (Pacheco, 2007, p. 6).

A análise sumária dos dados obtidos, permite-nos considerar que as competências relacionadas com a localização e obtenção da informação apresentam menos fragilidades do que as competências ligadas à avaliação e uso da informação. Concluímos que os alunos não estão a fazer uma utilização plena dos recursos electrónicos de que dispõem, designadamente das bases de dados de referências, da B-on e da página Web da biblioteca. Apesar de demonstrarem capacidades que foram desenvolvendo ao longo do curso, de localização, identificação e pesquisa de informação, deve-se insistir na necessidade dos estudantes identificarem a variedade de tipo e formatos de potenciais fontes informativas.

O segundo artigo (Pacheco, Vargues & Sequeira, 2010), sobre esta mesma realidade, consiste numa reflexão acerca das práticas implementadas, apontando as necessidades de divulgação da formação, com vista à sua disseminação por um maior número de estudantes, apontando já caminhos de futuro no sentido da concretização de programas de formação imersos no currículo. O último artigo (Pacheco, Barradas & Sequeira, 2012)

relativo à Universidade do Algarve baseia-se numa auto-avaliação da atividade formativa da biblioteca. Sublinha a necessidade de sistematicidade e continuidade dos planos de formação dirigidos aos estudantes e a necessidade da integração formal no currículo académico.

O caso da Universidade Nova de Lisboa, de que falarei mais concretamente adiante, é muito interessante do ponto de vista de uma instituição de ensino superior que conseguiu implementar uma estratégia de formação transversal a diversas unidades orgânicas, dirigida à sua comunidade escolar. Relativamente ao artigo apresentado pela Faculdade de Ciência e Tecnologia (Roxo & Duarte 2010), trata-se de uma reflexão baseada nos resultados de questionários lançados aos utilizadores acerca da formação ministrada no âmbito da biblioteca. Os autores concluem que esta formação não está devidamente valorizada pois não é comunicado eficazmente o seu valor e utilidade para o desenvolvimento pessoal e profissional, apostando na redefinição dos conceitos, finalidades e objetivos da formação e na sua transmissão ao público-alvo de forma mais eficaz. O enfoque vai sobretudo para as questões comunicacionais envolvidas no projeto formativo.

O artigo de Maria Teresa Costa (2010) é dedicado aos aspectos formativos inerentes ao uso da plataforma e bases de dados disponibilizadas pelo consórcio B-on (Biblioteca do Conhecimento On-line). A reflexão incide particularmente sobre a rentabilização do investimento da disponibilização de um conjunto tão abrangente de fonte de informação científica *on-line* e procura encontrar estratégias para obviar a este desafio. A formação na utilização dos recursos é necessariamente uma estratégia apontada, com destaque para o seu efeito de disseminador, particularmente no que toca à formação de formadores que possa depois replicar a formação junto dos utilizadores, nas instituições que usufruem desta plataforma. Por outro lado são destacados aspectos como a adaptabilidade e acessibilidade como vetores importantes para a promoção da formação de forma abrangente. Nesse sentido, a formação em *e-learning* é um formato apresentado, enquanto solução permanente e ubíqua que suporta a possibilidade de uma aprendizagem interativa por parte dos utilizadores. A autora procura assim sustentar o argumento de que a eficácia na utilização dos recursos B-on é potenciada pela oferta formativa maior, mais diversificada e mais disseminada.

No caso da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa foi realizado um estudo mais abrangente à formação no contexto da biblioteca (Henriques, 2011). Este trabalho académico, apresentado por Susana Henriques para a obtenção do grau de mestre na área das Ciências da Documentação e da Informação, procurou propor um projeto formativo com base numa análise institucional. As questões que o trabalho suscitou à autora desenvolvem-se a partir da ideia de integração da formação no currículo académico e das suas implicações. Aponta como aspeto a

considerar a afirmação do valor estratégico da biblioteca no ensino superior, bem como o reconhecimento das competências e capacidades dos bibliotecários enquanto *promotores do sucesso educativo*. Recomenda que estes profissionais possam articular as ações de formação com o corpo docente, construindo parcerias sólidas que tenham como objetivo a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos e a autonomização do utilizador de bibliotecas.

A biblioteca do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Rodrigues, Vaz, & Menezes, 2012) realizou um estudo dedicado à compreensão do perfil informacional do estudante. O principal objetivo do estudo foi o de preparar a formação dirigida a este público-alvo, tendo em atenção as suas características. De destacar que o grupo observado "acredita não ter necessidade de formação para utilizar bem a biblioteca e refere o acesso à Internet como o serviço mais apreciado". A auto-perceção das suas competências tornar-se-á assim um fator desencorajador da frequência da formação oferecida pela biblioteca. Os autores sublinham a fraca utilização dos recursos disponíveis (espaços, ferramentas, documentos e informação) devido essencialmente ao desconhecimento dos mesmos, das suas funções e potencialidades (Rodrigues, Vaz & Menezes, 2012, p. 7):

O estudo permite concluir que existe um défice de informação relativamente às funções da biblioteca e do catálogo que importa colmatar e que se traduz na utilização desadequada do espaço biblioteca, no desconhecimento do catálogo como ferramenta potencial de localização de documentos/informação, no desconhecimento relativamente a regras de referenciamento bibliográfica e na afirmação de que não necessitam de formação para utilizar bem a biblioteca e os seus recursos.

No artigo mencionado os autores concluem que a intervenção das bibliotecas passará necessariamente pela sua *capacidade para motivar e estimular* o seu público, afirmando-se pela proximidade e inter-relação, base a partir da qual se poderão estabelecer as necessárias ações de mediação entre a informação e o utilizador.

Por fim, o último artigo (Sanches, 2012) debruça-se sobre a realidade da biblioteca que serve duas unidades orgânicas - Faculdade de Psicologia e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, apresentando um enquadramento teórico decorrente das reflexões expressas neste artigo e justificando as ações formativas em literacia de informação enquanto instrumentos de capacitação para o cumprimento de objetivos académicos. O artigo argumenta, a propósito da teorização subjacente à pedagogia universitária, que é através da autonomização do estudante que se desenvolve uma melhor capacitação em competências de informação,

competências estas que serão de uso transversal ao longo do percurso académico.

A análise cruzada dos artigos selecionados, que representam a realidade atual e o estado da arte da formação em bibliotecas universitárias em Portugal, permitiu constatar algumas linhas de permanência nas ideias dos bibliotecários. A primeira ideia que se regista é que um melhor conhecimento do público-alvo permite uma melhor intervenção e resposta às suas necessidades. Por outro lado, destaca-se a ideia de que existe uma fraca rentabilização dos recursos informacionais disponíveis nas bibliotecas universitárias. Esta constatação desencadeou sugestões e ações que se desenvolvem já em diversas bibliotecas e que, ao longo dos vários artigos ocorrem como *leitmotiv*, podendo expressar-se em recomendações para a generalidade das bibliotecas universitárias:

- Insistir no conhecimento, por parte dos estudantes, dos recursos existentes.
- Desenvolver e afirmar o valor intrínseco das bibliotecas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus utilizadores.
- Comunicar melhor com os públicos-alvo.
- Divulgar ativamente a formação.
- Compreender o efeito disseminador da formação.
- Afirmar os bibliotecários como promotores do sucesso educativo.
- Integrar os conteúdos das formações em literacia de informação ao nível do currículo

Discussão de resultados

As competências de informação enquadram-se numa moldura de aplicação prática que, sinteticamente consistem em localizar, selecionar, avaliar, utilizar, sintetizar e apresentar a informação. Estas competências em torno da informação não são expressas diretamente em qualquer dos programas de formação sugeridos nos artigos analisados. Observa-se antes uma preferência dos bibliotecários pela apresentação de ferramentas (bases de dados, catálogo, softwares, entre outras) que são exploradas e a partir das quais se demonstram, em exercício, as competências. Esta subjacência da generalidade das competências informacionais, omitindo-se a sua expressão direta, poderá ter como desvantagem a falta de conscientização do processo de pesquisa, recuperação e apresentação de informação, se este não for claramente explicitado. Por outro lado, apresenta claras vantagens, quando se realiza uma instrução direta com base nas fontes de informação

disponíveis a partir das bibliotecas, relevando estas ações para as aprendizagens com base no *saber fazer*. À medida que se pesquisa na B-on, no catálogo, em bases de dados específicas, ou à medida que se usa um gestor de referências bibliográficas consegue-se maior proficiência nas pesquisas, na recuperação de informação pertinente, na deteção e avaliação da relevância dos resultados das pesquisas para o tema de interesse. Constatou-se assim que as competências que se visam promover na generalidade das ações de formação aqui analisadas, são as relativas aos processos prévios ou preparatórios na gestão de informação – os processos de *localização, seleção e avaliação da informação* – que é necessária para cumprir determinado requisito académico.

Relativamente à *utilização, síntese e apresentação* da informação constata-se que não é dada relevância ao ensino destas competências que, não obstante, fazem parte do elenco das competências de informação preconizadas nos documentos orientadores, anteriormente mencionados. Excetua-se a Universidade Nova de Lisboa, através da biblioteca da sua Faculdade de Ciência e Tecnologia, e a Universidade de Lisboa, com a biblioteca da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação, ao referirem nas suas ações de formação, conteúdos como *estruturar um trabalho científico* ou *estratégias de registo de informação e estratégias de escrita*. A omissão generalizada deste segundo lote de competências de informação por parte dos bibliotecários é um aspeto muito interessante, que pode ser analisado à luz do perfil profissional do bibliotecário.

A dimensão da tecnicidade (organização, classificação e catalogação da informação) que esteve subjacente à formação identitária das bibliotecas foi a mesma que enformou o perfil destes profissionais. Daí que as competências com maior tecnicidade sejam aquelas em que os bibliotecários se sintam mais confortáveis a ministrar. As áreas de competências associadas à escrita, a aspetos subjetivos ou, de algum modo, à criatividade, ficam relegadas para os próprios alunos que, sob orientação dos docentes, desenvolvem ou estimulam atividades para colocar em ação competências relacionadas com a escrita académica. Estes alunos deverão, pelo que se constata nas propostas de formação aqui apresentadas, autonomamente (ainda que sob orientação do professor) encontrar formas de sintetizar e apresentar a informação encontrada, habitualmente através de um trabalho escrito.

Um perfil profissional educativo para os bibliotecários académicos

À luz das orientações preconizadas para a formação em competências de informação, importa propiciar a expansão deste perfil bibliotecário, fazendo emergir outras dimensões, tendo em conta os desafios

colocados às bibliotecas universitárias. No seu contributo à obra *Leadership and academic librarians*, Raven Fonfa (1998) descrevia a evolução da profissão de bibliotecário académico a par do desenvolvimento das universidades e das suas formas de administração e organização. O seu argumento era o de que a gestão e desenvolvimento das coleções das bibliotecas universitárias estiveram sempre intrinsecamente ligados ao poder de decisão e por isso mesmo a passagem desta atribuição de controlo, da entidade “Faculdade” para a entidade “bibliotecário” confirmou a profissionalização deste último. Para além destes aspectos, a necessidade de se afirmar como mediador entre a informação e os utilizadores fez com que o bibliotecário desenvolvesse outras características profissionais, nomeadamente ao nível das competências de relacionamento interpessoal. A proliferação de informação e a necessidade de otimizar e rentabilizar o acesso à informação tornam a área da formação mais premente, havendo igualmente necessidade de qualificar os bibliotecários em áreas diversas, nomeadamente nas áreas pedagógicas.

Sobre a necessidade de expandir o perfil profissional através da formação do bibliotecário em competências críticas, refletiu igualmente A. M. Silva (2010), propondo um modelo poliédrico de formação dos profissionais de informação, em que sublinha a necessidade de fomentar competências transversais que incluem necessariamente capacidades tecnológicas. Este autor refere, como área fundamental para esta conceptualização, a Ciência da Informação. É no interior da Ciência da Informação – uma ciência social que, nas suas palavras, “investiga os problemas, temas e casos relacionados com o fenómeno info-comunicacional perceptível e cognoscível através da confirmação, ou não, das propriedades inerentes à génese do fluxo, organização e comportamento informacional” (Silva, 2010: 2) – e em cujo campo se interpenetram as áreas da produção, gestão e representação da informação, que podemos compreender a problemática da formação dos profissionais para a literacia de informação. Um dos principais desafios da formação dos profissionais da informação (onde se incluem os bibliotecários) emerge da confluência da literacia de informação e da inclusão digital (ou literacia digital). O entendimento desta confluência é necessário para posicionar a atuação específica destes profissionais na problemática social chamada de info-exclusão (no duplo sentido digital e informacional). Tendo em consideração o *Referencial Europeu de Informação e Documentação* (ECIA, 2001), Armando Malheiro da Silva desenvolve e aprofunda o quadro de competências aí propostos referindo, a propósito da conceção dominante neste documento orientador (Silva, 2010, p. 6):

A profissão em análise, a da Informação e Documentação, define-se pela sua missão fundamental de pesquisar, tratar, produzir e difundir informação – incorporando valor acrescentado – com vista a satisfazer as necessidades de informação, expressas ou não, de

um público-alvo e propondo recursos informativos, geralmente constituídos por “documentos” (textos, imagens, sons). Uma concepção sujeita, hoje, à imparável decomposição profissional numa miríade de ocupações, cada vez mais numerosas e diferenciadas, à medida que a procura se diversifica e que o inventário das tecnologias se alarga.

E refere o mesmo autor, nesta sequência, que este quadro referencial, perante o aumento exponencial das tecnologias e da informação disponível, se torna “tão útil quanto insuficiente e difuso”. Daí que avance com uma proposta concretizadora de um modelo poliédrico para uma intervenção teórico-prática no quadro da formação destes profissionais, que reflete a necessidade de continuidade de formação a dois níveis – técnico profissional (12º ano) e técnico superior (licenciatura e pós-graduações), com a possibilidade de progressão para Mestrados e Doutoramentos (Silva, 2010, p.7). Este modelo, que centraliza o acesso à informação no núcleo duro da atuação dos profissionais de informação, responde ao meio social envolvente, ao contexto em que se insere o profissional, convocando as competências próprias e as adquiridas na profissão, para encarar a atuação do profissional de informação dentro de uma perspetiva holística e sistémica, encarando como natural a adaptação da resposta a formativa a grupos de estudantes que já se incluem na geração *born digital*. A reflexão a que nos incita este autor debruça-se sobretudo na incontornável e premente adequação do perfil profissional à realidade tecnológica que se dilui no contexto da informação – nos meios, nos recursos, nos documentos – área de atuação por excelência deste profissional. Esta é também a constatação da bibliotecária responsável pela biblioteca universitária do ISCTE (Amante, 2007, p 1):

(...) é indispensável que os alunos do ensino básico e secundário e os estudantes do ensino superior sejam capazes de localizar a informação de que necessitam, sejam capazes de lidar com várias fontes de informação e, mais importante ainda, sejam capazes de avaliar essas fontes de informação. Para que tal seja possível, e partindo do pressuposto que existe um forte desconhecimento sobre as capacidades e as competências profissionais dos bibliotecários por parte dos membros das organizações em que se movem, devem os bibliotecários expandir a sua esfera de intervenção abraçando novas funções/responsabilidades.

Porém, não são apenas as mudanças nas tecnologias que desafiam os bibliotecários. As mudanças sociais que dizem respeito às formas de relação entre produtor e consumidor, entre autor e espectador ou entre escritor e leitor, para referir alguns exemplos, fizeram abalar algumas convicções relativamente à forma como a produção, troca e receção de informação se

realiza atualmente e que percorre agora caminhos multidireccionais. Neste sentido há que aprofundar a reflexão acerca das competências do bibliotecário e, mais concretamente, do repto lançado pela necessidade emergente de formar os utilizadores em competências de informação. Mas como romper com os limites da profissão e reforçar dimensões que permitam maior confiança para avançar com matérias de ensino tipicamente omissas no campo das competências informacionais em particular? A resposta pode estar, a meu ver, mesmo ao nosso lado, nos professores. Permito-me citar este exemplo a partir de uma reflexão de António Nóvoa relativamente à profissionalidade docente, que é, do meu ponto de vista, exatamente aplicável à profissionalidade bibliotecária, quando entendida no âmbito de uma *pessoalidade*, como propõe este autor (Nóvoa, 2011, p.536):

Apesar dos enormes avanços, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. (...) A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

A interação entre os profissionais que trabalham em bibliotecas, a aprendizagem que se pode propiciar entre uns e outros, e a constatação de competências no interior da profissão, que passam pelas competências trazidas por cada indivíduo, pessoalmente, à profissão, expandem as fronteiras de classe e permitem a assunção de papéis mais abrangentes, com competências fortalecidas. Essa consolidação de confiança poderá trazer mais bibliotecários para esta vontade de transmitir conhecimentos – formar utilizadores - mesmo nas áreas das competências de informação que são posteriores à pesquisa e seleção de informação. Através da partilha e diálogo profissional, dentro da profissão bibliotecária, mas também com a esfera dos profissionais da educação - docentes e formadores - poderão consolidar-se as melhores práticas formativas em bibliotecas universitárias.

Conclusões

As investigações e estudos publicados sobre o papel dos bibliotecários no ensino superior em Portugal são ainda incipientes, particularmente no

que toca às suas competências, incluindo a competência pedagógica. Este estudo procurou dar um contributo para a análise desta realidade. São igualmente escassas as informações sobre formação em literacia de informação, como se constatou pela análise precedente. Num contexto em que as solicitações da sociedade impelem à diversidade, transversalidade e flexibilidade curriculares da educação superior, a uma maior proficiência na pesquisa, compreensão e uso da informação, e à aquisição de ferramentas para a aprendizagem ao longo da vida, esta reflexão intentou deixar pistas para trabalho futuro nestas áreas.

Tendo sido abordado o papel do bibliotecário e da sua função coadjuvante relativamente ao docente de ensino superior, serão de aprofundar, em trabalhos futuros, algumas estratégias concretas para levar à prática a implementação de formação em literacia da informação, tomando em conta os resultados apresentados, bem como o impacto que esta formação terá no sucesso escolar, à semelhança do que tem vindo a ser feito a nível internacional.

A investigação procurou contribuir para uma visão mais abrangente acerca das necessidades de aprendizagem dos alunos de ensino superior em competências transversais, explorando territórios formativos complementares aos tradicionalmente observados pelas ciências da educação.

Referências

- Amante, Maria João (2007). Bibliotecas universitárias: semear hoje para colher amanhã. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 9). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/346>. Consultado em Março de 2013
- Amante, Maria João; Estremeno Placer, Ana Isabel; Costa, António Firmino da (2009). As bibliotecas universitárias na Sociedade do Conhecimento: o imperativo da colaboração. In M. M. Borges & E. Sanz Casado *A ciência da informação criadora de conhecimento*. Coimbra. IUC. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1561>. Consultado em Março de 2013
- Costa, Maria Teresa (2010). Formação B-on: competências ao nível da utilização de recursos e serviços electrónicos. In *Políticas de informação na sociedade em rede: actas 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Guimarães: BAD, <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/495> Consultado em Março de 2013

Desafios para os bibliotecários portugueses na esfera da educação superior: ...

- ECIA, European Council of Information Associations (2001). *Referencial Europeu de Informação e Documentação*. Lisboa: Edições INCITE.
- Fonfa, Raven (1998). From faculty to librarian materials selection: an element in the professionalization of librarianship In T. F. Mech & G. B. McCabe, (eds.) (1998). *Leadership and academic librarians*. Westport: Greenwood Press, pp. 22-36
- Henriques, Susana (2011). Literacia da informação: projecto para formação de utilizadores na biblioteca CDI da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Lisboa : [s.n.], Trabalho de projecto de mestrado, Ciências da Documentação e Informação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2012. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10451/6158> Consultado em Março de 2013
- Lopes, Carlos & Pinto, Maria (2010). IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I). In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 10). Disponível em:
<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/181/177> Consultado em Março de 2013
- Nóvoa, António ; Gandin, Luís Armando ; Icle, Gilberto ; Farenzena, Nalú; Rickes, Simone Moschen (2011). Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21170/12923> Consultado em Março de 2013
- Pacheco, Emília Lúcia (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 9). Disponível em
<http://hdl.handle.net/10760/14483> Consultado em Março de 2013
Consultado em Março de 2013
- Pacheco, Emília; Vargues, Margarida; Sequeira, Nélia (2010) A literacia da informação e o ensino superior: a experiência na biblioteca da Universidade do Algarve. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No.10). Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10760/14482> Consultado em Março de 2013
- Pacheco, Emília; Barradas, Maria João Oliveira; Sequeira, Nélia (2012) Formação de utilizadores na biblioteca universitária: um estudo de caso. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No.11) Disponível em:

<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/395> Consultado em Março de 2013

Rodrigues, Eloy (1994). As bibliotecas universitárias e a formação dos estudantes de engenharia no domínio da documentação/informação. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 5) Vol. 1. pp. 419-424. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/419> Consultado em Março de 2013

Rodrigues, Maria Eduarda, Vaz, Francisco & Menezes, Maria Helena (2012). Contribuição para o conhecimento do perfil informacional do estudante do ensino superior. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 11) Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/302> Consultado em Março de 2013

Roxo, Ana & Duarte, Rosário (2010). Impacte do serviço de formação de utilizadores da Biblioteca FCT/UNL. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 10). Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/234/235> Consultado em Março de 2013

Sanches, Tatiana (2012). Do campo da pesquisa ao campus do conhecimento: instrumentalização da literacia da informação em meio académico. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 11) Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/7116> Consultado em Março de 2013

Segurado, Teresa (2009). *A informação estatística na tomada de decisão das Bibliotecas do Ensino Superior em Portugal*. Évora: Universidade de Évora. Tese de mestrado. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/2137> Consultado em Março de 2013

Segurado, Teresa & Amante, Maria João (2010). Avaliar para melhorar: o caso da Biblioteca do ISCTE-IUL. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 10) Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/1651> Consultado em Março de 2013

Silva, Armando Malheiro da (2010). Literacia informacional e o processo formativo: desafios aos profissionais da informação. In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (No. 10) Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/224/222> Consultado em Março de 2013

Trabalho colaborativo em fóruns de discussão online: lugares de encontro na formação inicial de professores

Maria João Macário, Cristina Manuela Sá, António Moreira
Universidade de Aveiro

Resumo: Dada a importância do trabalho colaborativo, é necessário promovê-lo desde a formação inicial de professores. As ferramentas da web social, tais como os fóruns de discussão online, são espaços privilegiados para promover estas práticas de trabalho. Não exigem *feedback* imediato, por isso os estudantes podem apresentar mensagens estruturadas, sem se sentirem pressionados para dar uma resposta rápida.

Neste artigo apresenta-se um projeto realizado durante um semestre, com alunos do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro, Portugal. Recolheram-se dados de dois grupos de alunos, cujos membros eram todos do género masculino, sendo um dos grupos constituído por três alunos e o outro por quatro, com média de idades de 24 anos.

Os alunos participaram num fórum de discussão online, de acesso gratuito e criado no forumportugues.com.pt no, qual discutiram questões relacionadas com o ensino/aprendizagem da ortografia para construir em colaboração estratégias/atividades didáticas para o desenvolvimento de competências de ortografia. A finalidade deste estudo era caracterizar o trabalho colaborativo num fórum de discussão online. Analisámos qualitativamente as mensagens e os documentos dos alunos, através de análise de conteúdo, com recurso ao software de apoio à investigação qualitativa NVivo.

Os resultados revelaram uma certa resistência inicial dos alunos em trabalhar colaborativamente, centrando-se mais na sua prestação individual e na divisão de tarefas. Estes resultados vão ao encontro dos apurados numa outra fase do estudo em que se verificou que os alunos tendiam a não valorizar esta modalidade de trabalho. Ao mesmo tempo, estes resultados são confirmados pelas suas reflexões escritas individuais sobre a experiência vivida no fórum, em que destacam mais o desenvolvimento de trabalho do tipo cooperativo.

Com base nestes resultados tem-se vindo a melhorar o fórum, em edições posteriores da unidade curricular, de modo a incentivar o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Formação de professores, colaboração, fóruns de discussão online

1. Trabalhar colaborativamente na formação inicial

Nos últimos anos, com os avanços da tecnologia e as consequentes mudanças de acesso e de gestão da informação (A. Moreira, 2008; Siemens, 2006) reconhece-se que a informação e o conhecimento já não residem nos

tradicionalmente fechados de alojamento, mas em comunidades (Siemens, 2005), pelo que a colaboração é fundamental na partilha, disseminação e construção de conhecimento.

Em contextos educativos, reconhece-se que o trabalho colaborativo docente é fundamental para práticas educativas mais informadas e consentâneas com a realidade dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1994, 1998; Roldão, 2007), tendo-se verificado uma crescente preocupação em preparar os futuros profissionais de educação para valorizarem e desenvolverem trabalho colaborativo (Hargreaves, 1994). Longe de se pensar que a colaboração é a panaceia da Educação, a resolução de todos os problemas, acredita-se que pode orientar mais fundamentadamente a ação docente, centrando o processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento de competências nos alunos (Sá, 2010). No entanto, se os professores resistem em reconhecer no trabalho colaborativo uma oportunidade de desenvolvimento profissional (Hernández, 2007; Westheimer, 2008), não nos pode surpreender que os futuros professores mostrem alguma relutância em trabalhar colaborativamente (Martins, 2006).

A origem da desvalorização desta modalidade de trabalho poderá residir na falta de experiências colaborativas ao longo do seu percurso escolar e académico. Logo, a promoção de trabalho colaborativo desde a formação inicial é importante para que o futuro professor reconheça nesta modalidade uma oportunidade de desenvolvimento profissional, fundamentada na possibilidade de, com os pares, refletir, partilhar, construir e fundamentar estratégias e atividades didáticas, que adaptam o currículo ao contexto e às necessidades dos alunos, melhorando a qualidade da Educação (Shulman, 2004; Westheimer, 2008). A colaboração envolve um trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados pretendidos com base na interação entre os saberes de cada participante (Fullan & Hargreaves, 1996; Roldão, 2007). Trabalha-se para a consecução de finalidades comuns e a riqueza da colaboração ultrapassa a simples troca de informação (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Ela favorece a coconstrução de conhecimento, com o intuito de melhorar as práticas do grupo.

Procurando oferecer aos futuros professores experiências colaborativas em que possam por si valorizar esta modalidade de trabalho, defende-se que, no Ensino Superior, se promovam comunidades de inquirição: “where interaction and reflection are sustained; where ideas can be explored and critiqued; and where the process of critical inquiry can be scaffolded and modeled” (Garrison & Cleveland-Innes, 2005, p. 134). Trata-se de comunidades de aprendizagem apoiadas por ferramentas virtuais, em que a colaboração favorece a partilha e a construção de conhecimento, através da interação entre pares (Afonso, 2009; J. A. Moreira & Almeida, 2011). Deste modo, favorece-se a aprendizagem individual e coletiva e

desenvolve-se um relacionamento cada vez mais próximo entre os pares, de modo a construir confiança, enquanto pilar da partilha (Afonso, 2009).

Espera-se que, no seio destas comunidades, os alunos adotem trabalho colaborativo e não tendam tanto para trabalho de tipo cooperativo. De facto, a cooperação envolve a mera distribuição de tarefas por vários indivíduos que isoladamente as realizam e, no final, agregam os resultados num trabalho desfasado (Boavida & Ponte, 2002; Deaudelín & Nault, 2003; Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995). Pelo contrário, a colaboração envolve a prossecução de finalidades comuns, sem hierarquias de poder, e os participantes trabalham juntos nas mesmas tarefas para alcançar aquilo a que se propuseram (Oliveira, Tinoca, & Pereira, 2011).

Assumindo-se a importância de fomentar o trabalho colaborativo desde a formação inicial, poderá pensar-se nessa promoção através da utilização de ferramentas da web social, que os alunos já utilizem noutras contextos e valorizem pelo seu caráter colaborativo. Trata-se de uma oportunidade para aumentar a sua motivação para aprender, ao mesmo tempo que poderão reconhecer que o trabalho colaborativo é essencial para a sua profissão futura e que pode ser desenvolvido sem dificuldades acrescidas (de tempo, de espaço, de ferramentas de apoio...). Domingo & Marquès (2011) demonstraram, precisamente, como a utilização das tecnologias de informação e comunicação permitem i) aumentar a atenção, a motivação e a participação dos alunos, ii) facilitar a compreensão de diversas temáticas, o ensino/aprendizagem e a consecução de objetivos, iii) favorecer a renovação metodológica e iv) aumentar a satisfação, motivação e autoestima do docente.

A adoção de ferramentas da web social para promover o trabalho colaborativo no Ensino Superior tem sido uma realidade em crescimento, e os fóruns de discussão online têm favorecido atividades colaborativas que têm levado a experiências de sucesso (Dennen & Paulus, 2005; Fåhræus, 2001; Thomas, 2002; Wang & Woo, 2007). Trata-se de uma ferramenta assíncrona da web social e, portanto, as interações são, geográfica e temporalmente, distantes. Pelas suas potencialidades, podem ser utilizados no âmbito de uma unidade curricular na formação inicial docente, com o objetivo de promover o desenvolvimento de trabalho colaborativo para a construção de conhecimento didático. Permitem: i) trabalhar temas concretos, conceber um projeto, um estudo; ii) socializar e fortalecer as relações pessoais; iii) distribuir conteúdos; iv) distribuir informações; v) documentar e relatar projetos ou estudos que decorram noutras espaços (virtuais ou presenciais), etc..

Por serem processos demorados, os encontros virtuais nos fóruns de discussão online podem estender-se por muito tempo. Não são efémeros como os que ocorrem através das ferramentas síncronas (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001), em que as interações entre indivíduos geograficamente

distantes decorrem em tempo real. Por isso, os fóruns de discussão online permitem uma troca de mensagens mais estruturadas e construtivas entre os alunos do que as ferramentas síncronas.

As ferramentas síncronas de colaboração pressionam o utilizador a responder rapidamente, pelo que os alunos têm menos tempo para procurar informações, para produzir mensagens mais extensas, para avaliar a informação de forma completa ou para colocar questões elaboradas. No caso dos fóruns de discussão online, a comunicação acontece de forma mais lenta. Os alunos têm mais tempo para pensar, para procurar informação, para elaborar as ideias, para as explicar e para refletir sobre as contribuições dos colegas. Trata-se de uma oportunidade para os alunos trabalharem colaborativamente com os pares, através dos fóruns, de modo a alcançarem um entendimento partilhado, a criarem as suas próprias ideias e a formularem pontos de vista. O trabalho que desenvolvem em grupo favorece a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo (Oliveira et al., 2011), que permite a (re/co)construção de conhecimento.

Porém, nem sempre é fácil evitar que as atividades se desviem para situações de trabalho cooperativo, em que cada aluno realiza individualmente uma tarefa proposta para juntar o seu resultado com outras partes elaboradas pelos colegas, num produto final incongruente. Aliás, como referem Oliveira et al. (2011), a propósito de um estudo que desenvolveram, não é porque se constitui um grupo de trabalho que isso significa que os alunos venham a desenvolver trabalho colaborativo: “Group work revealed to be a powerful tool to develop collaborative learning. However, giving the students the opportunity to engage in online group work is clearly not sufficient to assure that they will work collaboratively [...]” (p.1355).

De modo a compreender como se desenvolve essa colaboração para construir conhecimento, Garrison, Anderson, & Archer (2001) propõem um modelo para analisar as mensagens que ocorrem neste tipo de ambientes colaborativos, através de três marcas: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. A primeira destas é a que se refere à construção de conhecimento:

Quadro 1 – Categorias da presença cognitiva

Presença cognitiva	Categorias	Descrição
	Evento desencadeador (primeira fase)	Um dilema ou um problema emerge da experiência e é identificado ou reconhecido pelos alunos. O professor comunica explicitamente desafios de aprendizagem ou tarefas para serem resolvidas por estes.
	Exploração (segunda fase)	Inicialmente nesta fase, pede-se que os alunos compreendam a natureza do problema e depois explorem a informação relevante. No final desta fase, os alunos começam a ser seletivos relativamente ao que é relevante no problema. Esta fase caracteriza-se pelo <i>brainstorming</i> , pelo questionamento, pela troca de informação.
	Integração (terceira fase)	Na transição para esta fase, os estudantes começam a avaliar a aplicabilidade das ideias, vendo como elas se associam, etc.
	Resolução (quarta fase)	A progressão para esta fase depende das expectativas e das oportunidades para aplicar o conhecimento novo recém-construído. Esse conhecimento permite criar novos problemas e fazer com que o processo se inicie novamente.

Adaptado de Garrison et al. (2001)

Com este modelo pretende-se favorecer a presença cognitiva: “the extent to which learners are able to construct and confirm meaning through sustained reflection and discourse in a critical community of inquiry” (Garrison et al., 2001, p. 5). Para que a reflexão e o discurso aconteçam, o trabalho colaborativo é fundamental.

Pelas suas potencialidades, apresentamos seguidamente uma experiência colaborativa, com recurso a um fórum de discussão online estruturado segundo as fases da presença cognitiva. Essa experiência insere-se num estudo de maior dimensão, em que se explorou, também, a presença de ensino e vários outros aspectos de que se dará aqui conta muito genericamente. Pretendemos centrar o presente artigo nos aspectos associados à presença cognitiva, uma vez que é nossa intenção abordar o desenvolvimento do processo colaborativo na construção de conhecimento didático.

2. Experiência colaborativa com recurso a um fórum de discussão online

O trabalho aqui apresentado é parte de um projeto desenvolvido numa turma de formação inicial de professores, que frequentava a unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (2º Ciclo de Bolonha), durante o primeiro semestre do ano letivo de 2010/2011, no Departamento de Educação, na Universidade de Aveiro, em Portugal.

Num dos módulos desta unidade curricular pretendia-se que os futuros professores discutissem e trabalhassem colaborativamente para construir estratégias e atividades didáticas associadas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita, através de fóruns de discussão online. Havia três temas à sua escolha (Leitura, Escrita e Ortografia), devendo os grupos de trabalho optar por apenas um. Também se pretendia que a experiência no fórum de discussão online lhes permitisse reconhecer a oportunidade do trabalho colaborativo no sentido de a utilizarem na sua profissão futura.

De modo a compreender a evolução do entendimento dado à colaboração pelos grupos de trabalho, disponibilizou-se, a toda a turma, um questionário online antes da participação nos fóruns de discussão online. Através dele, pretendia-se recolher as representações (iniciais) dos estudantes sobre colaboração. Para o estudo recolheram-se, apenas, as respostas dos membros dos grupos de alunos que participaram num dos fóruns disponibilizados, o *Ortografias*.

No final do semestre, todos os estudantes da turma redigiram individualmente uma reflexão sobre a experiência vivida na unidade curricular, tendo-se recolhido para o nosso estudo, apenas, as reflexões dos membros dos grupos que participaram no *Ortografias*. Nesse documento escrito, entre outros aspectos, os estudantes refletiram sobre a experiência vivida no fórum, nomeadamente no que se referia à colaboração desenvolvida. Pretendíamos recolher as suas representações finais.

Este artigo centra-se no trabalho desenvolvido por dois grupos de alunos que selecionaram o *Ortografias*. Este fórum foi criado na plataforma forumportugues.com.pt e gerido pelo docente da unidade curricular e um investigador. A presença de ensino foi notória quer na conceção do fórum, que disponibilizava temas e tópicos de discussão para que os alunos discutissem e trabalhassem colaborativamente questões relacionadas com o ensino/aprendizagem da ortografia, quer na orientação do trabalho de grupo nele desenvolvido. Pretendia-se que o trabalho colaborativo desenvolvido servisse de veículo para a construção de conhecimento didático numa comunidade de inquirição. Neste caso, esse conhecimento

didático corresponderia a uma coconstrução socialmente partilhada de estratégias didáticas para o desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os dois grupos de trabalho (GT) que optaram por participar neste fórum contavam 3 elementos (GTA) e 4 elementos (GTB). Antes de participarem no *Ortografias*, houve uma fase de adaptação através da participação num fórum aberto a toda a turma (organizado também por grupos de trabalho). Este fórum de discussão online tinha a mesma organização dos fóruns subsequentes, para que os alunos pudessem adaptar-se à sua organização, uma vez que era esta a primeira vez que desenvolviam um trabalho de grupo, com recurso a um fórum de discussão online.

Depois desse período de ajustamento, aqueles dois grupos de trabalho (GTA e GTB) participaram no fórum *Ortografias*. No final, apresentaram oralmente e por escrito uma planificação, produzida com base no conhecimento didático construído e partilhado com os pares no fórum de discussão. Foi essa planificação e a sua apresentação oral que o professor responsável pela unidade curricular avaliou e que foi objeto da nossa análise no âmbito do estudo que desenvolvemos.

O desenvolvimento das atividades do *Ortografias* durou 3 semanas e o fórum alojou um módulo de formação da unidade curricular, correspondente ao desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Não se tratava de uma plataforma para os alunos documentarem ou relatarem temas/conteúdos abordados presencialmente na sala de aula. O fórum foi desenhado para que os alunos trabalhassem colaborativamente, quer nas sessões presenciais, quer a distância, de forma a construir conhecimento em Didática da Ortografia, que pudessem utilizar, com os pares, numa atividade de planificação de aula.

O *Ortografias* era constituído por três partes, a que correspondiam três temas de discussão: Parte I) Sistema Ortográfico do Português, Parte II) Processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento da competência ortográfica e Parte III) Estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. As duas primeiras partes abordavam temas teóricos, que sustentavam e fundamentavam a Parte III, que era inteiramente prática. Em cada uma destas três partes, havia subtemas de discussão. A cada tema ou subtema correspondiam quatro tópicos, organizados da seguinte forma:

- Primeiro tópico: constituído por uma afirmação, um dilema ou um problema que emergia ou era reconhecido por didatas de referência; o investigador convidava os alunos a refletirem e comentarem esse problema ou afirmação (evento desencadeador),

- Segundo tópico - era pedido aos estudantes que compreendessem a natureza do problema, procurando selecionar informação importante da discussão que tinha tido lugar no primeiro tópico; esperava-se que essa reflexão conjunta permitisse chegar a um encontro de ideias, que deveria ser representada num documento e ser anexado no fórum (fase de exploração),

- Terceiro tópico - os estudantes começariam a avaliar a aplicabilidade das suas ideias; para isso, era-lhes disponibilizado um documento apresentando reflexões de especialistas sobre os assuntos em debate; depois de o lerem, eram convidados a discutir o seu conteúdo, comparando-o com o documento anteriormente anexado ao fórum e que representava as conceções do grupo (fase de integração),

- Quarto tópico: o grupo de trabalho era convidado a chegar a um consenso e a reconstruir o documento relativo às suas conceções, com base no conhecimento construído durante a discussão do terceiro tópico; esperava-se que os estudantes pudessem desencadear outros eventos, outras discussões, com base no conhecimento recém-construído (fase de resolução). Na última parte do fórum, ao invés de reiniciarem todo o processo com novas discussões, os alunos tinham oportunidade de utilizar o conhecimento recém-construído, numa planificação de aula. No Quadro 2, apresenta-se a organização deste fórum relativo às *Ortografias*.

Quadro 2 – Organização do *Ortografias*

Ortografias				
Parte I	Parte II	Parte III	Parte IV	Parte V
Subtema 1 1) Evento desencadeador 2) Fase de exploração 3) Fase de integração 4) Fase de resolução	Subtema 2 1) Evento desencadeador 2) Fase de exploração 3) Fase de integração 4) Fase de resolução	Subtema 3 1) Evento desencadeador 2) Fase de exploração 3) Fase de integração 4) Fase de resolução	Subtema 1 1) Evento desencadeador 2) Fase de exploração 3) Fase de integração 4) Fase de resolução	Subtema 1 1) Evento desencadeador 2) Fase de exploração 3) Fase de integração 4) Fase de resolução

Planificação de aula

O estudo que desenvolvemos enquadra-se num estudo de caso, tal como descrito por Stake (1994, 2007) e Yin (1998, 2005), e num paradigma qualitativo de investigação. Para isso, recorremos a várias fontes de recolha de dados, tais como: questionário disponibilizado online e reflexão escrita

individual (para apurar as suas representações iniciais e finais), trabalho desenvolvido no fórum (para perceber como se tinha desenvolvido o processo colaborativo e a (co)construção de conhecimento didático) e a planificação de aula (para compreender como esse conhecimento coconstruído era utilizado para conceber, também em grupo, um instrumento didático).

Procedemos a uma análise de conteúdo com base em categorias, nas quais se incluíram segmentos de todas as contribuições escritas dos estudantes. Essas contribuições eram constituídas por *posts* (cf. Quadro 3) e documentos de trabalho anexados (2 por cada tema ou subtema, sendo que o primeiro correspondia sempre às conceções do grupo sobre a discussão e o segundo à integração de informação proveniente do contacto com especialistas na área).

3. Experiência colaborativa – os resultados

Como foi referido na secção anterior, para cada uma das partes do fórum disponibilizávamos quatro tópicos. Os *posts* deixados no fórum, e os documentos que os alunos iam construindo, e anexando na plataforma, permitiram-nos caraterizar o trabalho colaborativo desenvolvido e, também, avaliar a presença cognitiva.

No quadro seguinte, damos conta da frequência com que foram publicados *posts*.

Quadro 3 – Frequência de *posts* no *Ortografias*

	GTB	GTA	Total	
Parte I	Fase inicial	4	3	7
	Fase intermédia	1	1	2
	Fase final	1	1	2
	Total	6	5	11
	Fase inicial	4	3	7
	Fase intermédia	1	1	2
	Fase final	1	1	2
	Total	6	5	11
	Fase inicial	4	3	7
	Fase intermédia	1	1	2
	Fase final	1	1	2
	Total	6	5	11
Parte II	Fase inicial	4	3	7
	Fase intermédia	1	1	2
	Fase final	1	1	2
	Total	6	5	11

	GTB	GTA	Total	
Parte III	Fase inicial	4	3	7
	Fase intermédia	1	1	2
	Fase final	1	1	2
	Total	6	5	11

O primeiro tópico (*evento desencadeador*) correspondia à fase inicial e consistia no lançamento de um problema, em que se pedia aos alunos que, tendo por base afirmações de autores de referência, que disponibilizávamos, refletissem sobre um conjunto de aspectos enunciados. Os estudantes eram convidados a deixar *posts* individuais no fórum, comentando, também, os *posts* dos membros do grupo.

Em ambos os grupos de trabalho registámos um *post* por cada elemento: 3 no GTA e 4 no GTB. Esses *posts* constituíam comentários individuais, de tipo estruturado, demonstrando algum nível de reflexão, de investigação (alguns alunos colocaram referências bibliográficas) e de envolvimento no conteúdo em discussão:

No 1º Ciclo, a aprendizagem formal da escrita é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. [...] O desafio desta aprendizagem é libertar rapidamente as crianças da sobrecarga das dificuldades que possam surgir neste domínio, a fim de deixar espaço para a conquista de funções e potencialidades da escrita, no que respeita à expressividade, exploração e organização do pensamento. (Ana, GTA).

Tratava-se de respostas ao pedido de reflexão que constituía o tópico em questão e nunca foram de nível básico, do tipo “concordo” ou “discordo”. Analisámos essas respostas com base em categorias criadas *a priori* a partir do documento relativo à investigação de autores de referência (disponibilizado no terceiro tópico, mas a que os alunos apenas tinham acesso após anexarem o documento do grupo no segundo tópico). Esse procedimento permitiu-nos estabelecer uma comparação entre a fase inicial (primeiro tópico), a fase intermédia (segundo tópico) e a fase final (quarto tópico), utilizando as mesmas categorias e respetivas subcategorias e, comparativamente, perceber como teria sido essa evolução.

Não encontrámos registo de *posts* contendo comentários aos *posts* dos outros membros do grupo, nem *posts* para fortalecer relações sociais. Nessa medida, podemos afirmar que, no fórum, não houve quaisquer interações, nem relacionadas com os assuntos em discussão, nem para aprofundar relações sociais entre os membros do grupo. É possível que estas

tenham acontecido presencialmente, ou com recurso a outras ferramentas de comunicação de caráter síncrono. Uma vez que, em cada uma das partes e dos subtemas correspondentes, o professor intervinha para lançar a discussão e deixava que os alunos a desenvolvessem livremente, é possível que não tenha ficado explícito para os estudantes a importância de comentarem os *posts* dos colegas.

O **segundo tópico** (*exploração*) correspondia à fase intermédia e à pesquisa de informação relevante nos *posts* do primeiro tópico, que se traduzia num processo reflexivo. Os alunos deveriam discutir as ideias principais deixadas no tópico anterior (primeiro tópico), alcançar um consenso e construir um documento representativo das conceções do grupo sobre essa discussão. O processo de construção do documento poderia desenvolver-se no próprio fórum (discussão, negociação, tomada de decisão), ou utilizando outra plataforma, ou ainda presencialmente. Não encontrámos quaisquer regtos no fórum, à exceção de um *post* por cada grupo, que continha em anexo o documento de trabalho.

Nesses documentos, sobretudo nas partes I e II, ambos os grupos escolheram um ou mais *posts* individuais, ou excertos desses *posts* do tópico anterior (primeiro tópico), e integraram-nos no texto do grupo. Por esse motivo, não podemos afirmar que tivesse havido evolução entre a fase inicial (primeiro tópico) e a fase intermédia (segundo tópico). Em algumas situações, houve mesmo um retrocesso porque os alunos optaram por um *post* para representar as conceções do grupo que não abordava aspectos essenciais que, por exemplo, outro colega tinha abordado.

Os terceiro e quarto tópicos correspondiam à fase final.

No **terceiro tópico**, os alunos tinham acesso a um documento que continha resultados da investigação de didatas de referência sobre os temas em discussão. Os alunos eram convidados a discutir o conteúdo desse documento, comparativamente com o documento elaborado pelo grupo. Este tópico correspondia à fase de *integração*, que representava a construção de uma possível solução e era uma tentativa de conversão ou de associação entre as ideias mais relevantes para a resolução do problema.

O último tópico (**quarto tópico**) correspondia ao processo de criticamente avaliar os conceitos e, depois, criar uma solução para testar a sua validade. Pretendia-se que os alunos procedessem à reformulação do documento relativo às conceções do grupo, com base na leitura de um documento com os resultados da investigação de didatas de referência. Os alunos podiam fazer essa reconstrução colaborativamente, colocando comentários no fórum, ou utilizando outra forma de comunicação. Não encontrámos quaisquer regtos de interação a não ser o *post* que incluía em anexo o documento do grupo reformulado.

Em relação aos documentos apresentados pelos grupos, verificámos que, na maior parte das situações, ambos conseguiram identificar a informação sobre a qual não tinham refletido e integrá-la no documento do grupo. Nesse caso, haveria alguma evolução. Porém, sobretudo na Parte I, limitaram-se a escolher excertos e a integrá-los no seu texto inicial, sem proceder a uma reformulação. Esta forma de proceder indica trabalho cooperativo, como podemos confirmar no excerto seguinte, retirado de uma reflexão escrita individual: “[...] facilita também o trabalho, já que, temos a oportunidade de dividir tarefas e apresentar a nossa parte do trabalho” (Ana, GTA). Também no GTB se notou o mesmo: “[...] foi possível compartilhar com todos os membros do grupo a responsabilidade de pesquisar, aceitar opiniões e ideias diferentes, um bom diálogo, distribuir tarefas [...]” (Sónia, GTB).

Também na Parte II se verificou o mesmo, mas notando-se já uma progressiva preocupação em reformular o texto. Tome-se como exemplo o *post* individual de uma aluna do GTB, na fase inicial (primeiro tópico):

Outro aspecto é que este acordo não vai unificar a língua, mas sim dividi-la, já que vai existir a possibilidade de múltiplas grafias no interior de cada país, pois dá lugar a que cada cidadão tenha livre arbitrio [sic] na escolha da grafia.

Este *post* seria aproveitado para o documento do grupo (fase intermédia, segundo tópico), mas sendo-lhe acrescentada informação nova, presente na última frase:

Outro aspecto é que este acordo não vai unificar a língua, mas sim dividi-la, já que vai existir a possibilidade de múltiplas grafias no interior de cada país, pois dá lugar a que cada cidadão tenha livre arbitrio [sic] na escolha da grafia. Para além disso temos o facto de ser uma evolução não natural da língua

Por fim, na fase final (tópicos 3/4), essa última frase foi reformulada:

Outro aspecto é que este acordo não vai unificar a língua, mas sim dividi-la, já que vai existir a possibilidade de múltiplas grafias no interior de cada país, pois dá lugar a que cada cidadão tenha livre arbitrio [sic] na escolha da grafia. Para além do mais este acordo só tem em consideração as culturas de Portugal e do Brasil.

Na Parte III (Estratégias/atividades didáticas centradas no desenvolvimento da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico) e subtema correspondente, começámos por encontrar sinais de reformulação do texto inicial, com base na leitura dos documentos dos

didatas de referência que apontavam para indícios de discussão em grupo, quer sobre as opções a tomar, quer sobre formas de integrar a nova informação. Tal pode revelar que a informação terá sido efetivamente apropriada pelos membros do grupo.

Na secção seguinte fazemos a discussão destes resultados (remete-se a frequência de *posts* para o quadro 3).

4. Discussão

Relembreamos que o objetivo deste artigo era caracterizar o contributo do fórum *Ortografias* para o desenvolvimento de trabalho colaborativo em dois grupos de alunos-futuros-professores, apurando também a presença cognitiva nos dados recolhidos.

Uma vez que não encontrámos interações nos primeiros tópicos do fórum mas, apenas, *posts* individuais, julgamos que os alunos poderão ter perspetivado o fórum como um espaço em que o docente responsável pela unidade curricular lançava temas para os alunos investigarem e apresentarem conclusões (primeiro tópico). Nessa medida, cada um procedia à sua investigação autonomamente e apresentava os resultados, também individualmente, no fórum. Veja-se, como exemplo: “[...] a meu ver tem uma importância incalculável, pois saber escrever implica conhecer o sistema pelo qual se rege, as suas regras e a sua correta utilização” (Sofia, GTA).

Na verdade, esse podia ter sido um caminho a seguir desde que, depois, os alunos comentassem as conclusões a que cada um tinha chegado, ainda que não o fizessem no espaço do fórum e preferissem encontros presenciais. Aqui, os alunos entenderam que o importante seria mostrar ao docente responsável que tinham sido capazes de investigar sobre os temas propostos e que se tinham apropriado desse conhecimento, apresentando-o individualmente no primeiro tópico do fórum. Como Dennen & Paulus (2005) tinham já advertido, os alunos não interagem quando se centram na sua prestação individual. Consideramos, também, que pode não ter ficado explícito para os alunos que deveriam comentar as conclusões a que cada membro tinha chegado no espaço do fórum, devendo aqui a presença de ensino ser reforçada. Por isso mesmo, fazemos algumas considerações mais adiante a este propósito.

Os *posts* do primeiro tópico eram muito estruturados, o que era expectável se entendermos que se tratava de comunicação diferida, em texto, que permite que a informação permaneça mais tempo para que possa ser lida, analisada, discutida, como notam Henri & Ludgren-Cayrol (2001).

No *Ortografias*, esses posts deixados pelos alunos teriam sido ainda mais úteis para eles se, no tópico seguinte (segundo tópico – fase de exploração), tivessem discutido os aspectos referidos por cada membro do grupo no primeiro tópico. Assim, teriam evitado uma amalgama de excertos de *posts* dos membros do grupo no documento que anexaram no segundo tópico, e que representava as conceções do grupo sobre a temática em discussão, lançada no primeiro tópico. Isto verificou-se, sobretudo, na Parte I.

Além disso, também no terceiro tópico, (fase de integração), não encontrámos *posts*, a não ser os que tinham a anexação do documento do grupo. Garrison & Cleveland-Innes, (2005, p. 13) consideram que se trata de uma fase bastante complexa: “*integration [3rd topic] requires time for reflection to synthesize information. It also may be more risky to offer tentative solutions or hypotheses in that their ideas may be rejected*”. Nesta fase, esperava-se que os alunos estabelecessem uma comparação entre as suas conceções e a de especialistas na área. Não havendo *posts*, apenas podemos considerar que ou não houve discussão - talvez pelos motivos apontados por Garrison et al. (2001), ou seja, o receio da rejeição, face ao contacto com a investigação de autores de referência, logo o conhecimento construído e validado - ou essa discussão terá ocorrido presencialmente.

Na ausência de *posts* também no quarto tópico (fase de resolução), apenas os documentos reformulados que anexaram nesse espaço nos permitiram reconhecer indícios de colaboração e de presença cognitiva. Especialmente na Parte III, começámos a encontrar documentos reformulados que indiciam que os alunos terão colaborado e coconstruído conhecimento a partir da comparação com o texto dos especialistas, disponibilizado no terceiro tópico. A Parte III era prática e as restantes teóricas. Isso poderá explicar que, na Parte III, tenha havido mais interesse por parte dos grupos em colaborar e, portanto, tenhamos encontrado documentos mais estruturados. Além disso, cabe referir que quando viesssem a planificar a aula os alunos teriam de utilizar as estratégias e atividades coconstruídas na Parte III do fórum, e sustentadas nas partes anteriores. Nessa medida, comprehende-se que se tenham empenhado mais nesta Parte III.

Os dados analisados também nos permitiram aferir que os alunos adotaram a modalidade de trabalho cooperativa (divisão de tarefas), o que resultou em documentos do grupo desfasados, como muito bem observam Boavida & Ponte (2002), Deaudelín & Nault (2003) e Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff (1995) sobre esta modalidade de trabalho. Os alunos optavam pela resposta de um dos membros do grupo ao primeiro tópico e convertiam-na no texto representativo das conceções do grupo (segundo tópico). O documento que apresentavam era incompleto e não tinha indícios de negociação, pela falta de um texto que apresentasse, quer pontos de vista

diversificados, quer pontos de vista concertados. Fica a pista de que um dos elementos do grupo terá ficado responsável por esta tarefa e, portanto, ter-se-á apropriado de uma resposta de um dos membros do grupo ao primeiro tópico e constituiu-a representativa do grupo de trabalho. Para reforçar esta nossa afirmação, apoiámo-nos nas reflexões escritas individuais em que os alunos mencionaram a divisão de tarefas. Ainda a este propósito, cabe referir que alguns autores defendem a cooperação sobre a colaboração em ambientes desta natureza, como adiante discutiremos.

Ora, aparentemente, nesta fase inicial, estes grupos não reconheceram utilidade ao trabalho colaborativo para a construção de conhecimento didático individual, nem de que este só seria alcançado de modo significativo pela coconstrução de conhecimento pelo grupo de trabalho, como apontam Fullan & Hargreaves (1996), Hernández (2007) e Roldão (2007). O mesmo aconteceu quando tinham de integrar informação nova proveniente dos autores de referência, ou quando tinham de validar a informação de que já dispunham, através desse documento dos especialistas.

No último tema (correspondentes à Parte III do fórum), começámos a notar sinais de negociação e de tomada de decisão concertada, pois os documentos que nos iam apresentando continham textos mais coerentes e que integravam informação proveniente de várias fontes. Apoiámo-nos na comparação entre os *posts* individuais iniciais, o primeiro documento do grupo concebido a partir desses *posts*, integrando já as diferentes visões dos membros do grupo, e o documento final, que incluía já a visão de especialistas sobre o assunto em discussão.

Face a estes resultados, consideramos que, embora tivesse havido pouca interação, os alunos demonstraram ter construído conhecimento didático, quer pela qualidade dos *posts* iniciais, quer pela capacidade de, nas fases de integração e de resolução das Partes I e II, terem conseguido introduzir elementos em falta no seu documento inicial (fase de exploração), quer ainda porque, na Parte III, demonstraram sinais de apropriação de nova informação. Estes resultados vão ao encontro de outros resultados de uma outra fase do estudo, provenientes da análise das respostas a um questionário disponibilizado online e preenchido antes da participação no fórum. Identificámos representações destes estudantes sobre trabalho colaborativo, que tendiam a desvalorizá-lo. Apesar de os alunos conseguirem identificar algumas vantagens da colaboração, consideravam nunca ter trabalhado colaborativamente e entendiam que a colaboração deveria ser imposta ou pelos professores ou pela administração escolar. Veja-se como exemplo:

Que as planificações das instituições quer a longo como a média prazo tenham de ser realizadas em trabalho colaborativo e não [sic] individual e, que [...] seja cada vez [sic] mais exigido. (Sónia, GTB).

Portanto, nota-se uma ênfase maior na regulação da colaboração por via administrativa do que através da criação de condições favoráveis para que esta ocorra. Esta visão da colaboração influenciaria, naturalmente, as suas práticas colaborativas no fórum de discussão online, que parecem ter sido orientadas muito mais para a cooperação.

Dalsgaard e Paulsen (2009) defendem que, em ambientes online, a aprendizagem cooperativa é preferível à colaborativa. Advogam que a colaboração limita a flexibilidade individual, enquanto a cooperação a encoraja e, ao mesmo tempo, promove a relação do indivíduo com a comunidade de aprendizagem. Esse foco no *individual* foi notado nos dados que analisámos. Nos primeiros tópicos, apesar de os alunos não terem interagido no espaço do fórum, notámos que os seus *posts* apresentavam informação de qualidade e muito bem estruturada.

Quando se pretende que as tarefas desenvolvidas assentem num quadro colaborativo, é fundamental ter em atenção alguns aspetos para que o trabalho realizado em grupo tenha sucesso (Oliveira et al., 2011). De entre esses aspetos, o autor salienta os seguintes: i) aspetos cognitivos e sociais na construção dos grupos, ii) papel do instrutor orientado para apoiar, facilitar e orientar os grupos, iii) reconhecimento das potencialidades do trabalho de grupo na convergência do conhecimento.

Considerações finais

Apesar de compreendermos que é muito difícil alterar representações, continua a ser essencial promover trabalho colaborativo entre os alunos-futuros-professores, que resistem em desenvolvê-lo, o mais cedo possível na sua formação e de forma reiterada. Caso não o considerem útil dificilmente irão adotar esta modalidade de trabalho na sua profissão futura.

O trabalho de grupo desenvolvido online, com recurso a ferramentas como os fóruns de discussão, poderá ser uma oportunidade para promover a colaboração (Oliveira et al., 2011). Considera-se, todavia, que os fóruns terão de ser desenhados, partindo do pressuposto de que os alunos podem resistir em colaborar quando lhes é solicitado que construam conhecimento didático em comunidade.

Com este princípio em mente, nas edições subsequentes a esta que aqui se relata, tem-se, por um lado, nas sessões presenciais da unidade curricular, pedido aos alunos que leiam os *posts* dos restantes membros do grupo e os comentem, só depois avançando para as tarefas contidas nos tópicos seguintes. Tem, também, sido explicado aos alunos a importância

desta dinâmica no processo colaborativo. Esse incentivo tem, também, sido realizado no próprio fórum e tem-se vindo a notar um incremento da colaboração. Na verdade, uma vez que os alunos se sentem impelidos a refletir sobre os *posts* dos colegas deixam, também, de se centrar tanto neles próprios e, a dado momento, veem-se, naturalmente, envolvidos em atividades colaborativas.

Julgamos, por isso, que as representações podem ter um peso grande na opção por adotar práticas colaborativas, mas a criação de condições favoráveis, ao mesmo tempo que incentiva essa modalidade de trabalho pode ter consequências muito positivas em trabalhos de grupo, em que se pretende que os alunos colaborem. Por esse motivo, desenvolver a presença de ensino e a presença social do modelo de Garrison et al. (2001) e o seu estudo em trabalhos futuros afigura-se-nos essencial.

Referências:

- Afonso, Ana. (2009). A Gestão das Comunidades de Aprendizagem enquanto Geradoras de Contextos de Aprendizagem (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Boavida, A. M., & Ponte, João. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43–55). Lisboa: APM.
- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in Cooperative Online Education. International Review of Research in Open and Distance Learning, 10(3), 1–22.
- Deaudelín, C., & Nault, T. (2003). Apport des TIC à l'apprentissage collaboratif: Quels environnements pour quels impact? In D. Collete & T. Nault (Eds.), Collaborer pour apprendre et faire apprendre: la place des outils technologiques (pp. 1–6). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dennen, V. P., & Paulus, T. M. (2005). Researching “collaborative knowledge building” in formal distance learning environments. In International Society of the Learning Sciences (Ed.), Proceedings of the 2005 conference on Computer support for collaborative learning (pp. 96–104). Taipei, Taiwan.
- Domingo, M., & Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching. Comunicar, XIX(37), 169–175.

- Fåhræus, E. R. (2001). Collaborative learning through forum systems: problems and opportunities. In Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning Conference. Maastricht, Netherlands.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school? NY-USA: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
doi:10.1207/s15389286ajde1903_2
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). Learning networks: a field guide to teaching and learning online. Cambridge: Harvard University Press.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. NY-USA: Teachers College Press. Columbia University.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: McGrawHill.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
Retrieved from
<http://books.google.com/books?id=Ta15k76ItwIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Hernández, A. L. (2007). 14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó.
- Martins, I. (2006). Painel: Os acordos de Bolonha e os desafios da formação inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV(1), 5–10.
- Moreira, A. (2008). A Web social, “novo” espaço de ensino e aprendizagem. In A. A. A. Carvalho (Ed.), *Atas do Encontro sobre Web 2.0* (pp. 50–54). Minho: Universidade do Minho/CIED.
- Moreira, J. A., & Almeida, A. C. (2011). A configuração de comunidades de aprendizagem em blended learning no ensino superior. In *Atas da Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e*

- Comunicação na Educação (pp. 1655–1658). Braga: Instituto de Educação- Universidade do Minho.
- Oliveira, I., Tinoca, L., & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. *Computers & Education*, 57(1), 1348–1357.
- Roldão, M. do C. (2007). Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *Noesis*, (71), 24–37.
- Sá, C. M. (2010). Developing competences in higher education: a case in teacher education. In M. H. Pedrosa-de-Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth, & E. Cools (Eds.), *Proceedings of the Annual Conference of the European Learning Styles Informations Network* (pp. 460–466). Aveiro: Department of Education/University of Aveiro.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Vancouver, BC, Canada: Lulu Press. Retrieved from www.knowingknowledge.com
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). Thousand Oaks, California, USA: Sage publications.
- Stake, R. E. (2007). A arte da investigação com estudos de caso. (A. M. Chaves, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Thomas, M. J. W. (2002). Learning within incoherent structures: the space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 351–366.
- Wang, Q., & Woo, H. L. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 272–286.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues. Teacher community and the shared enterprise of education. In S. F.-N. M. Cochran-Smith D. J. McIntyre & K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3a ed., pp. 756–783). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Yin, R. K. (1998). The abridged version of case study research: design and method. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social*

Maria João Macário, Cristina Manuela Sá, António Moreira

research methods (pp. 229–260). Thousand Oaks, California, USA:
Sage publications.

Yin, R. K. (2005). Estudo de caso. Planejamento e métodos. (D. Grassi, Trans.)
(3a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Formação contínua na área das TIC em Portugal. Quem são os Formadores e que perspetivas têm sobre a integração das tecnologias no currículo?

Maria Helena Vieira Felizardo
Fernando Albuquerque Costa
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo: Este trabalho incide sobre a formação contínua de professores na área das Tecnologias de Informação e Comunicação desenvolvida no âmbito dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Com base num trabalho exploratório e descritivo realizado através de questionário, procura-se contribuir para a reflexão sobre o papel específico que os formadores podem exercer no desafiante processo de utilização pedagógica das tecnologias digitais hoje disponíveis.

Não havendo estudos prévios sobre os formadores de professores nesta área em Portugal, procurámos saber quem é chamado a exercer essa função e quais as suas perspetivas sobre a integração das tecnologias no currículo, de modo a melhor compreendermos o seu papel neste processo.

Sumariamente, podemos concluir que os formadores têm as condições necessárias para contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas dos professores na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, embora não seja claro que contribuam, de igual modo, ao nível da integração pedagógica propriamente dita dessas tecnologias no currículo.

Palavras-chave: Formadores de professores, Tecnologias de Informação e Comunicação, Desenvolvimento profissional dos professores.

Introdução

Numa altura em que é incontornável uma perspetiva de formação ao longo da vida, também a formação contínua dos professores se torna cada vez mais relevante e necessária para que os docentes possam enfrentar os desafios da Educação no Século XXI. Por outro lado, se o problema da integração curricular das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) reside, em parte, nas dificuldades que os docentes apresentam em compreender as potencialidades pedagógicas das novas ferramentas e das formas como estas podem ser integradas no quotidiano das escolas (Costa, 2004), importa compreender em que medida os formadores desses professores contribuem para a transposição dos obstáculos identificados.

Sendo a integração curricular das TIC uma questão complexa, que vai muito para além do acesso e do domínio das tecnologias, muitas questões se levantam sobre aqueles que têm a responsabilidade pela formação dos professores nessa área. Em particular, quando a intervenção se situa, não ao nível da transferência de saberes técnicos, mas sobretudo ao nível do fortalecimento da confiança necessária para que um professor decida alterar as suas práticas através do uso de dispositivos tecnológicos. De acordo com Peralta & Costa (2007), competência e confiança dos professores são, aliás, fatores decisivos nomeadamente se o objetivo é o de inovação das práticas educativas. Confiança entendida como a percepção que cada um tem do sucesso do uso das TIC para fins educativos, mas também de que esse sucesso depende da sua própria ação e controlo.

Em síntese, se, por um lado se pode defender a ideia de que a formação contínua constitui uma poderosa estratégia para ajudar os professores a lidar com as barreiras de caráter psicológico (Costa, 2008), é também importante reconhecer que, para além dos saberes científicos específicos das suas áreas de conhecimento, isso pode ser feito através da aquisição e desenvolvimento de uma série de competências didáticas e pedagógicas que lhes permitam explorar as oportunidades facultadas pelas novas tecnologias, nomeadamente através de abordagens metodológicas que promovam uma aprendizagem individualizada e a autonomia do aluno na construção do conhecimento (Simão et al., 2009). É aí que os formadores assumem uma especial responsabilidade se, para isso, também eles tiverem a preparação adequada.

Objetivos do estudo

Não havendo estudos sistemáticos em Portugal sobre quem é chamado a assegurar a formação contínua de professores na área das TIC, a principal motivação para este estudo foi a de conhecer quem são de facto os formadores responsáveis pelas ações de formação e como eles se posicionam face à tarefa de preparar os professores para a introdução das tecnologias nas práticas letivas. Tratando-se de uma primeira análise da realidade portuguesa neste domínio, o estudo foi organizado de forma a responder aos dois objetivos daí decorrentes. Um, visando aferir sobre o modo como são recrutados, de que áreas provêm e que experiência têm os formadores responsáveis pela formação na áreas das TIC. Outro, visando compreender o que pensam esses formadores sobre a própria integração das TIC no currículo. Nomeadamente que perspetivas têm sobre os fatores condicionantes dessa integração, sobre o modo como a formação deve ser organizada, sobre as competências que deve ter o formador, mas também

sobre a qualidade da formação que tem sido desenvolvida pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) em Portugal.

Metodologia

Dado não existir, como referimos anteriormente, uma descrição sistemática do objeto em análise que pudéssemos tomar como ponto de partida para empreender um trabalho com outro alcance, optámos neste estudo por uma perspetiva exploratória e descritiva. Segundo Vilelas (2009) o tipo de estudo exploratório “é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se difícil formular hipóteses precisas e de possível verificação” (p.119).

Para a recolha de dados foi utilizado um inquérito por questionário aplicado entre novembro de 2011 e janeiro de 2012 e estruturado em duas partes complementares. Uma parte é constituída por um conjunto de questões fechadas com o objetivo de recolher dados dos formadores necessários à sua caracterização socioprofissional. Outra é organizada tendo como base uma escala de Likert de sete pontos, de modo a refletir com mais precisão as diferenças de opinião dos formadores (DeVellis, 2003) relativamente à integração curricular das TIC e à formação contínua nessa área.

Conforme pode observar-se na Tabela 1 (Objetivos, dimensões e fatores do questionário), os itens que constituem a segunda parte do questionário, num total de 76, foram distribuídos por 4 dimensões, a saber: (i) Fatores que influenciam a integração curricular das TIC; (ii) Organização da formação para a integração curricular das TIC; (iii) Perfil de competências do formador para a integração curricular das TIC; e (IV) Qualidade da formação desenvolvida em Portugal pelos CFAE. Em cada uma das dimensões agrupámos os itens em fatores que sofreram algumas alterações com a análise factorial efetuada, excetuando a segunda dimensão que não foi possível validar através das duas rotações Varimax realizadas.

Tabela 1. Objetivos, dimensões e fatores do questionário

Objetivo	Dimensão	Fatores (depois da rotação Varimax efetuada)
Caracterizar as perspetivas dos formadores sobre os fatores que influenciam a integração curricular das TIC	Fatores que influenciam a integração curricular das TIC	Fator 1 “Valorização das TIC” Fator 2 “Competências didático-pedagógicas e atitudinais” Fator 3 “Competência técnica” Fator 4 “Metodologias na utilização das TIC” Fator 5 “Contexto / fatores situacionais”
Caraterizar as perspetivas dos formadores sobre a organização da formação em TIC	Organização da formação para a integração curricular das TIC	Fator 1 “Organização dos grupos de formação” Fator 2 “Modalidades de formação” Fator 3 “Cenários de formação”
Caraterizar as perspetivas dos formadores sobre as competências do formador na área das TIC	Perfil de competências do formador para a integração curricular das TIC	Fator 1 “Conhecimentos disciplinares, didáticos e transversais” Fator 2 “Competências metodológicas e pedagógicas inerentes à função de formador” Fator 3 “Competência reflexiva – teórica e prática”
Caraterizar as perspetivas dos formadores sobre a formação desenvolvida pelos CFAE na área das TIC	Qualidade da formação desenvolvida em Portugal pelos CFAE	Fator 1 “Contributo da formação para a integração curricular das TIC” Fator 2 “Avaliação da formação efetuada” Fator 3 “Preparação dos formadores”

O inquérito foi dirigido ao universo dos formadores da área das TIC associados aos centros de Formação de Associação de Escolas, através de um pedido de colaboração via e-mail aos diretores de 77 Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) de Portugal e ilhas (84,6% do universo de CFAE), procurando garantir dessa forma que os respondentes fossem efetivamente apenas formadores na área das TIC. Dos 345 questionários recebidos, 237 foram considerados válidos, com a seguinte distribuição geográfica: 26,6% do Norte do país, 27%, do Centro 26,6% de Lisboa e Vale do Tejo, 7,2% do Algarve, 4,2% do Alentejo e 8,5% das ilhas dos Açores e da Madeira.

Para o tratamento dos dados, utilizámos os procedimentos de estatística descritiva e a técnica da análise fatorial, com recurso ao SPSS Statistics (versão 20.0). Na aplicação da análise fatorial foram tomados alguns cuidados no sentido de não sobrepor a mesma aos interesses da investigação, salvaguardando a pertinência dos itens propostos numa fase inicial, de acordo com a realidade observada e os constructos teóricos com base nos quais se construiu o questionário. A estatística descritiva foi utilizada para proceder à caracterização socioprofissional dos respondentes.

Resultados

Tal como se referiu anteriormente foram consideradas válidas 237 respostas ao questionário, sendo os resultados aqui apresentados referentes a esse conjunto de formadores. Começamos por fazer uma caracterização do ponto de vista socioprofissional, seguida da apresentação do que pensam os formadores inquiridos sobre os diferentes aspectos relacionados com a função que exercem em ordem à preparação dos professores para a integração das tecnologias nas suas práticas.

Quem são os formadores na área das TIC?

Em termos de caracterização socioprofissional, os resultados mostram que os formadores inquiridos provêm maioritariamente de licenciaturas de áreas com maior pendor tecnológico (45,6%), isto é, das engenharias e, em especial, da engenharia informática, logo seguidas de licenciaturas nas áreas das ciências exatas e da natureza (21,3%). Apenas cerca de um terço provém de licenciaturas das áreas das humanidades. Na sua grande maioria são professores que pertencem ao quadro (83%), verificando-se uma clara supremacia dos que pertencem ao grupo 550 (grupo de informática), com 41,9% do total, distribuindo-se os restantes por 22 diferentes grupos de recrutamento.

En quanto experiência profissional na qualidade de formadores, os respondentes distribuem-se de forma equilibrada pelos primeiros intervalos de tempo considerados, com uma percentagem acumulada de 85% no seu conjunto (29,4% até 5 anos, 29,0% de 5 a 9 anos e 26,7% de 10 a 15 anos). Já no que se refere ao número de horas de formação dinamizadas, constata-se que cerca de metade dos inquiridos (46,4%) tem menos de 300 horas de formação realizadas e que perto de um terço (29,2%) tem menos de 150 horas.

A análise efetuada às áreas de acreditação concedidas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC) revela que a esmagadora maioria dos formadores (76,3%) obteve essa acreditação na área C, ou seja, uma acreditação atribuída por via da sua formação inicial ou pela análise do currículo.

Relativamente ao tipo de trabalho desenvolvido pelos formadores, constata-se que a formação incidiu maioritariamente no âmbito de didáticas gerais, sendo portanto organizada com base em grupos de formação indiferenciados (57,0%). Da formação realizada no âmbito das didáticas específicas (43,0%), em que os grupos de formação são organizados em função da área de docência de professores e formadores, destacam-se as áreas de “Informática” e de “Ciências Exatas e da Natureza”, distribuídas de forma equitativa, com 33,3% e 32,2%, respetivamente. A restante formação realizada no âmbito das didáticas específicas reparte-se pelas Línguas (15,0%), Ciências Sociais (7,5%), Expressões (6,5%) e 1ºCEB e JI (5,4%).

O que pensam os formadores sobre a integração das TIC no currículo?

No que refere às perspetivas dos formadores sobre diferentes questões relacionadas com a integração das TIC no currículo, destacamos aqui apenas as principais ideias a reter em cada uma das quatro dimensões consideradas, uma vez que não nos seria possível contemplar neste espaço todas as reflexões possíveis com base no total de itens que constituíram as quatro escalas utilizadas.

Perspetivas sobre os fatores condicionantes

Quanto à dimensão “Fatores que influenciam a integração curricular das TIC” (Tabela 2), verifica-se uma importância mais acentuada atribuída pelos formadores ao “contexto/fatores situacionais”, ou seja, a obstáculos de natureza extrínseca como constrangimento à integração curricular das TIC. Neste fator, destaca-se o item referente ao “acesso aos equipamentos em sala de aula”, com 50,6% de respostas no ponto 7 da escala (muito importante). Há também um consenso entre os respondentes, observado pela concentração na distribuição das frequências na escala nos pontos 6 e 7, de que o fator “Competências didático-pedagógicas e atitudinais” é bastante importante para a integração das tecnologias no currículo, destacando-se os itens “conhecimento das potencialidades das TIC para a aprendizagem” e “confiança na utilização das TIC”, com respetivamente 48,1% e 46,4% de respostas no ponto 7 da escala (muito importante). No entanto, é de salientar ainda que qualquer dos restantes 3 fatores apresenta uma significativa importância, nomeadamente o fator “competência técnica”, com 59% de respostas concentradas nos pontos 6 e 7 da escala.

Tabela 2. Dimensão 1 - Fatores que influenciam a integração curricular das TIC

N = 237	Nada importante							Muito importante	
	1	2	3	4	5	6	7		
Fator 1 – Valorização das TIC									
13 Reconhecimento da importância das TIC na sociedade atual	2,5	0,4	2,1	11,4	14,8	31,6	37,1		
20 Valor/importância atribuído às TIC nos programas das disciplinas	3,4	1,3	6,3	16,9	20,7	27,8	23,6		
23 Valor/importância atribuído às TIC pela direção da escola	2,5	1,7	7,2	11,0	20,3	27,0	30,4		
24 Valor/importância atribuído às TIC pelo conselho pedagógico	3,0	3,8	9,3	17,3	21,1	24,1	21,5		
25 Valor/importância atribuído às TIC pelo departamento curricular	2,5	3,4	8,9	15,6	22,4	24,9	22,4		
26 Valor/importância atribuído às TIC pelo grupo disciplinar	2,5	3,4	7,2	14,3	18,6	27,8	26,2		
27 Valor/importância atribuído às TIC pelo conselho de turma	4,2	4,2	10,5	13,9	23,2	23,6	20,3		
Total	30	2,6	7,4	14,3	20,1	26,7	25,9		
Fator 2 – Competências didático-pedagógicas e atitudinais									
9 Conhecimento das potencialidades das TIC para a aprendizagem	1,3	0,0	0,0	2,1	16,5	32,1	48,1		
10 Conhecimento efetivo das aplicações educativas existentes	1,3	0,8	1,7	4,2	20,3	42,2	29,5		
11 Experiência na utilização educativa de softwares/ferramentas tecnológicas	0,8	0,8	1,7	11,0	23,6	36,7	25,3		
12 Reflexão sobre as práticas de uso das TIC e impacto nas aprendizagens	1,7	0,4	3,0	13,5	20,3	33,8	27,4		
14 Reconhecimento da importância das TIC nas aprendizagens dos alunos	1,7	0,0	2,1	8,9	16,5	32,5	38,4		
15 Confiança na utilização das TIC	1,3	0,0	1,7	5,1	14,3	31,2	46,4		
16 Atitude investigativa face às novas tecnologias	2,5	0,8	3,4	14,8	17,3	32,9	28,3		
17 Partilha de experiências com outros docentes	2,1	0,8	3,4	11,0	16,0	36,3	30,4		
Total	1,6	0,5	2,1	8,8	18,1	34,7	34,2		
Fator 3 – Competência técnica									
1 Conhecimento de como funcionam os computadores	4,2	4,6	5,9	19,0	22,8	21,5	21,9		
2 Conhecimento de softwares e ferramentas existentes	2,1	0,4	0,4	8,9	13,5	43,0	31,6		
3 Experiência prévia de utilização das TIC para fins pessoais	0,8	0,8	2,1	12,7	21,9	35,4	26,2		
4 Experiência de utilização das TIC para as tarefas da escola	0,8	0,8	3,0	7,6	21,9	36,7	29,1		
5 Posse de computador pessoal	2,5	4,2	9,7	13,9	20,3	20,3	29,1		
Total	2,1	2,2	4,2	12,4	20,1	31,4	27,6		
Fator 4 – Metodologia na utilização das TIC									
6 Para exposição de conteúdos/matrérias por parte dos professores	1,7	0,8	5,9	18,6	28,3	23,6	21,1		
7 Metodologias centradas nos alunos (perspectiva construtivista)	1,7	0,4	5,1	10,1	21,5	32,5	28,7		
8 Promoção do trabalho de grupo e/ou colaborativo dos alunos	2,1	1,3	3,8	14,8	26,2	31,6	20,3		
Total	1,9	0,8	4,4	12,4	23,8	32,1	24,5		
Fator 5 – Contexto/fatores situacionais									
18 Acesso aos equipamentos na sala de aula	1,7	0,0	1,7	6,3	11,4	28,3	50,6		
19 Suporte técnico de apoio às atividades com computadores	1,3	0,0	3,0	8,4	26,2	29,5	31,6		
21 Tempo disponibilizado	1,3	0,4	3,8	10,5	27,4	30,4	26,2		
22 Espaços físicos próprios	2,5	3,4	4,2	13,1	21,5	26,6	28,7		
Total	0,9	0,5	1,9	7,1	17,9	29,9	41,7		

Nota: Os valores apresentados na tabela são percentuais.
Os totais correspondem à média das respostas situadas em cada ponto da escala.

Perspetivas sobre a organização da formação

Sobre a dimensão “Organização da formação para a integração curricular das TIC” (Tabela 3), dimensão que não foi validada pela análise fatorial, evidenciaremos alguns itens, pela sua relevância e forte consenso manifestado pelos formadores. Assim, no que se refere ao fator “organização dos grupos de formação”, verificámos, por um lado, uma rejeição aos “grupos de formação indiferenciados”, item com maior concentração de respostas (25,7%) no ponto 1 da escala (nada adequado) e, por outro lado, uma preferência pelos “grupos de formação organizados em função da experiência no uso das TIC”, com maior concentração de respostas (33,8%) no ponto 7 da escala (muito adequado). Por “grupos de formação indiferenciados” entende-se a constituição de turmas que agrupam professores independentemente da área disciplinar que lecionam.

Tabela 3. Dimensão 2 – Organização da formação para a integração curricular das TIC

N= 237	Nada adequado			Muito adequado			
	1	2	3	4	5	6	7
Fator 1 – Organização dos grupos de formação							
28 Em função da fase da carreira dos professores	17,3	18,1	10,5	18,1	15,6	12,2	8,0
29 Em função da experiência no uso das TIC	1,7	1,7	1,7	9,7	20,7	30,8	33,8
30 Em função da experiência no uso pedagógico das TIC	1,3	1,3	1,3	11,4	20,7	35,4	28,7
31 Relativamente à atitude face às TIC	4,2	6,3	9,3	21,1	20,3	23,2	15,6
32 Em função da área de docência	2,5	3,8	4,2	13,9	21,1	30,0	24,5
33 Indiferenciados	25,7	19,0	11,4	18,1	15,6	6,8	3,4
Total	8,8	8,4	6,4	15,4	19,0	23,1	19,0
Fator 2 – Modalidades de formação							
34 Curso/módulo de formação	19,4	19,0	19,8	20,3	11,0	6,8	3,8
35 Oficina de formação	1,3	0,8	0,4	5,1	9,7	32,9	49,8
36 Projeto/Círculo de estudos	2,1	1,3	4,2	13,5	21,1	30,8	27,0
37 Seminário	6,8	8,9	16,5	23,6	27,0	13,1	4,2
38 Workshops	1,7	1,7	4,6	11,8	27,4	30,8	21,9
Total	6,3	6,3	9,1	14,9	19,2	22,9	21,3

N= 237	Nada adequado		Muito adequado				
	1	2	3	4	5	6	7
Fator 3 – Cenários de formação							
39 Em contexto profissional, em função das necessidades e PE	1,3	2,1	3,8	15,2	25,7	31,6	20,3
40 tradicional, de acordo com a oferta do Centro de Formação	12,7	13,5	14,3	23,6	18,6	11,8	5,5
41 Percurso de formação individual autónomo	5,9	5,1	12,2	20,7	22,8	17,7	15,6
Total	6,6	6,9	10,1	19,8	22,4	20,4	13,8

Nota: Os valores apresentados nas tabelas são percentuais.

Os totais correspondem à média das respostas situadas em cada ponto da escala

Relativamente ao fator “modalidades de formação”, verificou-se uma manifesta preferência dos formadores pelo item “oficina de formação”, com 49,8% de respostas situadas no ponto 7 da escala (muito adequado), como a modalidade que melhor poderá conduzir à integração das tecnologias no currículo. A modalidade menos adequada, de acordo com as respostas dos formadores auscultados, foi a referente ao item “curso/módulo de formação”, com maior percentagem de respostas distribuídas pelos pontos mais próximos do “nada adequado”.

Perspetivas sobre as competências do formador

Sobre a dimensão “Perfil de competências do formador” (Tabela 4), constatamos que foi atribuída uma maior importância ao fator “conhecimentos disciplinares, didáticos e transversais”, com 41,7% de respostas no ponto 7 da escala (muito importante), destacando-se o item “experiência na utilização das TIC em sala de aula”, com 62,9% de respostas situadas no ponto 7 da escala (muito importante). No entanto, os outros dois fatores desta dimensão, também apresentam uma importância bastante relevante pela concentração de respostas distribuídas pelos pontos 6 e 7. No fator “Competência reflexiva – teórica e prática”, destacamos o item “atitude investigativa e pesquisa sobre a utilização das TIC em contexto educativo” como o item mais importante deste fator, com 45,1% de respostas no ponto 7 da escala. No fator “competências metodológicas e pedagógicas inerentes à função do formador” são de relevar, por um lado, o item mais importante deste fator “adequação das atividades de formação às necessidades específicas dos formandos”, com 41,8% de respostas no ponto 7 da escala e, por outro lado, o item “domínio de conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional dos professores”, que se apresenta como o menos importante desta 3^a dimensão, com uma distribuição dispersa, revelando menor consenso dos formadores e com uma maior percentagem

Formação contínua na área das TIC em Portugal. Quem são os Formadores e que...

de respostas (27%) no ponto 5 da escala, que representa uma concordância moderada.

Tabela 4. Dimensão 3 – Perfil de competências do formador

N= 237	Nada adequado			Muito adequado			
	1	2	3	4	5	6	7
Fator 1 – Conhecimentos disciplinares, didáticos e transversais							
42 Domínio de conhecimentos da área de ensino dos professores em formação	1,7	2,5	3,8	14,3	23,2	22,4	32,1
46 Conhecimento de ferramentas específicas para a área científica de ensino dos professores em formação	0,8	0,0	1,7	5,5	18,6	30,8	42,6
47 Conhecimento de experiências de trabalho com tecnologias nas áreas científicas de ensino dos professores em formação	0,8	0,0	2,1	8,0	18,1	37,1	33,8
49 Experiência na utilização das TIC em sala aula	0,8	0,0	0,4	3,4	5,5	27,0	62,9
60 Organização de oportunidades para experimentação das aprendizagens dos professores com os alunos	0,4	0,0	1,3	4,2	24,1	32,1	37,1
Total	0,9	0,5	1,9	7,1	17,9	29,9	41,7
Fator 2 – Competências metodológicas e pedagógicas inerentes à função do formador							
48 Formação específica em TIC	4,6	4,2	7,6	13,9	13,5	21,5	34,6
53 Diagnóstico de competências dos formandos na área das TIC	1,3	1,3	3,0	11,8	16,9	38,0	27,8
54 Identificação das necessidades de formação dos formandos na sua área científica de ensino	1,7	0,8	5,1	7,2	24,9	33,3	27,0
55 Adequação das atividades de formação às necessidades específicas dos formandos	1,3	0,4	0,0	3,0	13,5	40,1	41,8
56 Diferenciação nos conteúdos e nas estratégias, de acordo com os diferentes ritmos dos formandos	1,7	0,4	0,0	8,9	17,7	40,9	30,4
57 Adequação dos recursos selecionados para cada situação de formação	1,3	0,4	1,3	3,4	17,3	36,7	39,7
58 Analogia entre as estratégias utilizadas pelo formador na formação contínua e a atuação desejada, por parte dos professores, no contexto de ensino e aprendizagem- Isomorfismo.	1,3	0,0	2,1	7,2	24,5	35,9	29,1
59 Monitorização das aprendizagens dos professores em formação.	0,8	0,0	0,4	10,1	27,4	36,7	24,5
Total	1,7	0,9	2,4	8,2	19,5	35,4	31,9
Fator 3 – Competência reflexiva – teórica e prática							
43 Domínio de princípios teóricos sobre aprendizagem	1,7	1,3	4,2	16,5	26,2	28,3	21,9
44 Domínio de princípios teóricos sobre as TIC ao serviço da aprendizagem	0,8	0,4	2,5	9,3	21,5	30,8	34,6
45 Domínio de conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional dos professores	2,1	1,7	8,4	19,0	27,0	24,9	16,9
50 Reflexão sistemática sobre as suas práticas letivas com TIC	2,1	2,1	2,5	5,1	18,6	30,0	39,7
51 Atitude investigativa e pesquisa sobre a utilização das TIC em contexto educativo	1,7	0,8	2,1	4,2	16,0	30,0	45,1
52 Atitude investigativa e de pesquisa sobre as práticas de formação	1,7	1,3	3,0	12,7	23,2	32,5	25,7
	1,7	1,3	3,8	11,1	22,1	29,4	30,7

Nota: 1 Os valores apresentados na tabelas são percentuais.
Os totais correspondem à média das respostas situadas em cada ponto da escala.

Perspetivas sobre a qualidade da formação desenvolvida pelos CFAE

Quanto à dimensão “Perceção dos formadores sobre a qualidade formação que tem sido desenvolvida em Portugal pelos CFAE” (Tabela 5), observa-se que existe pouco consenso entre os formadores inquiridos, pela dispersão das frequências ao longo da escala. No entanto, podemos afirmar que a concordância é moderada, por se verificar maior concentração no ponto 5 da escala.

Tabela 5. Dimensão 4 – Perspetivas dos formadores sobre a formação desenvolvida pelos CFAE

N= 237	Nada adequado			Muito adequado			
	1	2	3	4	5	6	7
Fator 1 – Contributo da formação para a integração curricular das TIC							
69 A maior parte dos professores procura as ações na área das TIC porque quer mudar as suas práticas.	2,1	8,0	11,0	24,9	32,5	19,0	2,5
70 A maior parte dos professores procura as ações na área das TIC porque quer conhecer novas aplicações informáticas	3,0	6,3	8,9	24,1	27,0	26,2	4,6
76 A formação, na área das TIC, permitiu a integração efetiva das TIC no currículo.	5,5	9,3	9,3	23,2	27,8	18,1	6,8
Total	3,5	7,9	9,7	24,1	29,1	21,1	4,6
Fator 2 – Avaliação da formação efetuada							
61 A maioria das ações de formação na área das TIC tem uma duração suficiente para o desenvolvimento das competências necessárias a uma efetiva integração curricular das TIC.	7,2	9,3	18,6	23,6	21,5	14,8	5,1
62 A maioria das ações na área das TIC promove a articulação entre a teoria e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos	3,0	4,2	18,1	24,5	26,6	17,7	5,9
63 A maioria das ações na área das TIC promove a articulação entre o trabalho realizado na formação e o trabalho de sala de aula.	3,8	5,9	16,9	24,1	21,5	22,4	5,5
64 A maioria da oferta de formação na área das TIC é organizada em função das necessidades concretas das escolas e dos seus projetos educativos.	7,6	14,8	20,3	27,0	15,2	12,2	3,0
65 A formação na área das TIC tem contribuído principalmente para o desenvolvimento de competências técnicas dos professores	1,7	3,8	6,8	21,1	28,3	26,2	12,2
66 A formação na área das TIC tem contribuído principalmente para o desenvolvimento de competências relacionadas com a integração das TIC no currículo	3,4	8,0	16,5	23,6	24,5	15,6	8,4
67 A formação na área das TIC tem contribuído significativamente para a transformação das práticas dos professores.	1,7	4,6	16,0	18,1	26,6	19,8	13,1
75 A formação na área das TIC, no geral, tem muita qualidade.	2,5	4,6	6,3	21,1	35,9	21,9	7,6
Total	3,9	6,9	14,9	22,9	25,0	18,8	7,6

N= 237

	Nada adequado			Muito adequado			
	1	2	3	4	5	6	7
Fator 3 – Preparação dos formadores							
71 Aos formadores na área das TIC é facultada uma preparação adequada às necessidades inerentes à sua atividade.	6,8	8,9	19,8	23,2	24,5	15,6	13
72 A maioria dos formadores na área das TIC é autodidata.	2,1	1,7	5,9	15,2	20,7	32,9	21,5
73 A maioria dos formadores na área das TIC tem apenas uma forte preparação técnica.	4,2	8,9	18,1	23,6	26,2	13,1	5,9
74 A maioria dos formadores na área das TIC não teve uma formação específica relacionada com a integração curricular das TIC.	2,1	6,8	9,7	20,3	27,0	22,8	11,0
Total	3,8	6,5	13,4	20,6	24,6	21,1	9,9

Nota: Os valores apresentados na tabelas são percentuais.

Os totais correspondem à média das respostas situadas em cada ponto da escala

No fator “avaliação da formação efetuada” são de destacar três itens situados no ponto neutro de concordância da escala - ponto 4, a saber, o item “a maioria das ações de formação na área das TIC tem uma duração suficiente para o desenvolvimento das competências necessárias para uma efetiva integração curricular”, o item “a maioria das ações na área das TIC promove a articulação entre o trabalho realizado na formação e o trabalho de sala de aula” e o item “a maioria da oferta de formação na área das TIC é organizada em função das necessidades concretas das escolas e dos seus projetos educativos”.

Uma primeira interpretação dos resultados

Em resposta à primeira questão que nos motivou para este estudo, sobre quem são os formadores que em Portugal têm sido chamados a assumir a concretização das ações de formação na área das TIC, e de forma a podermos desde logo avançar para uma primeira interpretação dos resultados obtidos, verifica-se, em síntese, que os formadores: i) Provêm maioritariamente de licenciaturas de áreas com maior pendor tecnológico e de licenciaturas nas áreas das ciências exatas e da natureza, com apenas cerca de um terço proveniente de licenciaturas das áreas das humanidades; ii) São na sua grande maioria professores do quadro; iii) Pertencem maioritariamente ao grupo de Informática (Grupo 550), dividindo-se os restantes por 22 grupos de recrutamento diferentes; iv) Obtiveram certificação, na sua grande maioria, por via da sua formação inicial ou através de análise do currículo, não possuindo, portanto, preparação específica para o exercício da função de formador; v) Mais de metade tem

cinco ou mais anos de experiência de formação na área das TIC, embora cerca de um terço tenha menos de 150 horas de formação dinamizada; vi) Dinamizaram sobretudo ações de formação dirigidas a áreas de docência não específicas (grupos indiferenciados); vii) Quando realizaram ações específicas, a formação incidiu sobretudo na área da Informática e das Ciências, sendo em muito menor número as ações dirigidas nas restantes áreas de docência (Línguas, Ciências Sociais, Expressões, e 1ºCEB e JI).

Destaca-se, destes resultados, o modo como os formadores são recrutados, maioritariamente por via da sua formação inicial na área das tecnologias, o que pode manifestar uma prevalência da competência técnica, ou do domínio da tecnologia, como critério para acreditação nesta área de formação. Verifica-se também que são maioritariamente do grupo 550 de informática, o que pode ajudar a compreender a razão pela qual a formação contínua de professores tem estado centrada sobretudo na tecnologia e na aprendizagem do domínio das ferramentas (Costa & Viseu, 2008; Almeida & Valente, 2011). No entanto, como é referido no Volume 1 do estudo de implementação sobre competências TIC, “não podem os formadores ser percebidos como professores que, só porque têm conhecimento fino das TIC, estariam aptos a assegurar a preparação pedagógica dos seus colegas” (Costa, 2008, p.82), pois a competência técnica, sendo uma condição essencial, não será suficiente para promover uma integração efetiva das tecnologias nas atividades curriculares.

Apesar da formação efetuada em Portugal nas didáticas específicas ter tido um maior incremento a partir de 2005, com as novas exigências do estatuto da carreira docente relativamente à progressão na carreira, determinando que uma percentagem de créditos obtidos na formação deveria inserir-se na área científico-didática de docência do professor, verifica-se uma carência de formadores para cobrir as necessidades específicas das diferentes áreas de ensino, e que decorre do ponto anterior. Contudo, é de relevar que os próprios formadores inquiridos rejeitaram a constituição de grupos indiferenciados como forma de organizar a formação em TIC. A organização de grupos de formação por área disciplinar facilitaria ao formador relacionar/articular as funcionalidades das ferramentas disponíveis com os conteúdos específicos da área de ensino dos professores, com um menor “enfoque predominantemente técnico e desligado dos problemas concretos que a integração curricular das tecnologias implica” (Costa, 2008). Será ainda necessário, no entanto, que a investigação venha a confirmar a eficácia efetiva desta medida.

Os resultados deste estudo revelam ainda algum défice de preparação dos formadores para o exercício da sua atividade. A formação que referem ter recebido e a percepção recolhida através do questionário sobre esta questão parecem confirmar que, de facto, não lhes é proporcionada formação contínua específica para a aquisição e o desenvolvimento de competências pedagógicas e sociais necessárias. O facto

da acreditação no domínio C ser atribuída por via da sua formação académica ou pela avaliação do currículo vitae, leva-nos a concluir, em síntese, que estamos perante formadores sem preparação específica para o exercício da função.

Estes resultados, associados às conclusões de um estudo de avaliação de um projeto de formação intitulado “A Formação Contínua em Contexto de Prática Efetiva”, em que os formandos referem que os formadores são pouco especializados na área de formação (Boavida, 2009), parecem evidenciar a necessidade de uma reflexão sobre o tipo de formação adequada para os formadores da formação contínua em TIC. Uma formação que promovesse de forma equilibrada o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e sociais, em articulação estreita com a aquisição e o desenvolvimento das dimensões investigativa e de inovação que a exploração do potencial pedagógico das tecnologias digitais exige (Almeida & Valente, 2011).

Relativamente à forma como os formadores inquiridos percecionam os fatores que influenciam a integração curricular das TIC, destacamos uma acentuada relevância atribuída aos obstáculos de natureza extrínseca, com relevância para o acesso aos equipamentos em sala de aula, o que poderá refletir as dificuldades que os professores ainda enfrentam relativamente à falta de recursos materiais. No entanto, temos de considerar também, nesta análise, que parece ser mais fácil a atribuição aos obstáculos de “origem externa” do que aos obstáculos de “origem interna” (Rogers 2000), mais diretamente relacionados com a percepção e a atitude dos professores em relação à tecnologia e aos seus benefícios para a aprendizagem.

A propósito da organização da formação, é de relevar que os formadores consideram que a forma mais adequada para promover a integração das tecnologias, não seria tanto organizar a formação em função das áreas de ensino dos professores, mas da experiência dos formandos no uso das TIC. Parece-nos que o pensamento dos formadores está alinhado com a proposta de estruturação da formação contínua de professores em TIC, concretizada com o projeto de certificação de competências TIC decorrente do Estudo de Implementação (Costa, 2008), em que se propõe uma organização da formação contínua em TIC em três patamares, de acordo com um referencial de competências que define os níveis de desempenho de cada um desses patamares. No entanto, em oposição à modalidade escolhida na implementação desta proposta - o curso de formação -, os formadores são mais favoráveis à oficina de formação, certamente pela sua maior articulação entre a teoria e a prática, uma vez que existe uma aplicação, em sala de aula, do trabalho efetuado na formação. De salientar que a realidade é hoje diferente daquela que se verificava à data da aplicação do questionário (janeiro de 2012), dadas as alterações introduzidas pela Portaria nº 321/2013 de 28 de outubro, que viria

a alterar a exclusividade da modalidade de curso, estabelecida na Portaria nº 731/2009 de 7 de julho.

Quanto ao perfil de competências do formador, os formadores parecem dar mais importância aos “conhecimentos disciplinares, didáticos e transversais” que, segundo Houpert (2005), se inserem nas competências profissionais mais tradicionais e reconhecidas como necessárias. Destacaríamos ainda, dos resultados obtidos nesta dimensão, que aqueles que deveriam ser, por razão das suas funções, responsáveis pelo desenvolvimento profissional dos seus pares, tenham considerado como o item menos relevante o “domínio de conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional dos professores”.

Finalmente, sobre a formação desenvolvida pelos CFAE destacamos que, apesar dos formadores terem concordado, ainda que moderadamente, com a qualidade do trabalho desenvolvido pelos CFAE no âmbito da formação contínua em TIC, depreendemos que consideram haver muito a fazer ainda ao nível da formação contínua de professores na área das TIC para que a formação tenha um verdadeiro impacto no trabalho de sala de aula e na melhoria das aprendizagens dos alunos, nomeadamente no que se refere a uma duração mais permanente e consistente da formação, uma efetiva articulação entre a teoria e prática, alcançada através de uma formação mais direcionada para as reais necessidades dos professores, das escolas e dos seus projetos educativos.

Reflexões Finais

Com base no conjunto de resultados anteriormente apresentados, parece-nos poder concluir-se, em síntese, que, no contexto da formação contínua, os formadores têm as condições necessárias para contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas dos professores na utilização das TIC, embora o mesmo não possa afirmar-se no que se refere à integração pedagógica dessas tecnologias no currículo. De facto, sendo a integração curricular das TIC essencialmente uma questão de natureza pedagógica, seria necessário uma formação de professores mais centrada nas aprendizagens do que na tecnologia. Deste modo, a formação contínua de professores na área das TIC e, em particular, dos formadores desses professores, deveria contemplar o aprofundamento dos conteúdos disciplinares, da didática e da pedagogia, assim como o desenvolvimento das práticas reflexiva e investigativa conducente à eventual alteração de metodologias de ensino e de aprendizagem em direção a uma utilização mais centrada no aluno. Tecnologias de informação e de comunicação capazes de potenciar aprendizagens significativas e mobilizar os alunos para o desenvolvimento de competências que lhes permitam tirar partido

delas ao longo da vida (Costa, 2004; Almeida & Valente, 2011). Concluímos, afirmando a convicção de que será indispensável prestar uma particular atenção à preparação dos formadores da formação contínua de professores, uma vez que, numa perspetiva isomorfa, o modo como os formadores desenvolvem o seu trabalho com os professores formandos é determinante para o modo como estes irão desenvolver o seu trabalho com os alunos.

Referências

- Almeida, M. Elizabeth & Valente, José. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Boavida, Clara (2009). Formação Contínua de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação no Distrito de Setúbal: um estudo de avaliação. *Educação, Formação & Tecnologias*, Vol.2 (1), 102-109.
- Costa, Fernando. A. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola. *Polifonia*, Lisboa: Edições Colibri, n.º7, pp. 19-32.
- Costa, Fernando. A. (Coord.) (2008). *Competências TIC, estudo de implementação* (Vol.I). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Costa, Fernando & Viseu, Sofia. (2008). Formação-Accção-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In Fernando. A. Costa, Helena Peralta, & Sofia Viseu, *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 238-259). Porto: Porto Editora.
- DeVellis, Robert (2003). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage Publication.
- Houpert, Danièle (2005). Enseigner, um métier qui s'apprend. *Le Cercle de Recherches et d'Action et les Cahiers pédagogiques*, N.435. Acedido em fevereiro de 2011 no URL: <http://www.cahiers-pedagogiques.comspip.php>
- Peralta, Helena & Costa, Fernando A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* , n.º 03, pp. 77-86. Acedido em março de 2011 no URL: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf>
- Rogers, Patricia (2000). Barriers to Adopting Emerging Technologies in Education. *Educational Computing Research* , Vol. 22 (4), 455-472. Obtido no URL <http://askellogg.com/newblog/wp->

<content/uploads/2008/05/rodgers-barriers-to-adopting-emerging-technologies.pdf>

Simão, Ana Margarida, Flores, M. Assunção, Morgado, José Carlos, Forte, Ana Maria & Almeida, Teresa. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, pp. 61-74. Acedido em março de 2011 no URL: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=61>

Vilelas, José (2009). *Investigação - o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo

Ensaios — Tomo VII

Paideia

António Sérgio

3. Tanto na escola superior como na instrução geral (primária e secundária), o estado de coisas deveria modificar-se sob a ideia directriz do trabalho produtivo. Na escola superior, a solução é simples; na primária e na secundária, muitíssimo mais difícil. Só nestas últimas se encontra o problema pedagógico verdadeiro, o problema de psicologia, resultante de que se tem aqui, não de comunicar uma ciência (ou, melhor dito, o método de investigação de uma ciência) a um espírito já adulto, mas de fomentar o crescimento de um espírito infantil.

Que significa introduzir na Universidade o princípio do trabalho produtivo? Significa dar-lhe aquele carácter que Paulsen acentuou na sua obra, já hoje clássica, sobre as Universidades alemãs; significa iniciar os seus estudantes no trabalho da investigação:

«Segundo a concepção germânica» — diz este autor — «o lente universitário tem uma *dupla função* a realizar: é, primeiro, um investigador produtivo, e, depois, um mestre de ciência. O carácter específico da Universidade alemã depende da união destas duas funções; a Universidade é a um tempo uma academia e uma escola, tendendo a considerar-se acima de tudo como criadora de ciência. Foram Fichte e Schleiermacher que primeiro exprimiram fortemente esta nova concepção, exigindo que o professor não somente conhecesse o que já foi feito e descoberto, mas enriquecesse por sua vez o corpo dos conhecimentos. A produção científica é de tal maneira salientada entre as condições de admissão no professorado que suplanta tudo mais. Entre os requisitos a que o candidato deve satisfazer, não se insiste sobre a extensão dos seus conhecimentos e sua facilidade em os comunicar, mas sobre o valor da obra feita e sobre a sua capacidade para a pesquisa original. É a este sistema que a Alemanha deve, sobretudo, a posição que ela ocupa no mundo científico contemporâneo.»

Eis aí o que diz Paulsen; pois, senhores, repete-se agora o caso anterior: estas ideias, que temos hoje de proclamar como revolucionárias no nosso país, encontramo-las sustentadas por Alexandre Herculano em 1841, quer dizer, há setenta e sete anos:

«A Universidade deve ser o padrão por onde se afira tudo que diz respeito à inteligência: a sua missão é *duplicada*: de *escola*, quando provê de novos sujeitos as classes excepcionais; de *academia*, quando os seus

membros, vivendo pela ciência e para a ciência, têm na mão o facho dos progressos especulativos.»

Escola e academia, diz Herculano: precisamente as palavras do filósofo alemão, que, aliás, escreveu muito depois.

Por isso me parece necessária a criação de institutos de investigação científica —talvez dentro de uma Junta de Propulsão dos Estudos — intimamente ligados às Universidades.

Mas há mais. A decadência aparecerá maior ainda se compararmos a elite directriz dos últimos quarenta anos com a ilustre plêiade «estrangeirada» da segunda metade do século XVIII. Um dos representantes dessa plêiade, D. Francisco de Lemos, o reformador da Universidade, criticava nestes termos em 1777 — há cento e quarenta anos — o sistema universitário de só ensinar a ciência feita, com prejuízo da investigação:

«Tem mostrado a experiência que as Universidades *nem têm infelizmente promovido estes conhecimentos*, nem têm recebido com a prontidão necessária os descobrimentos que de novo se têm feito em todas as ciências, porque, sendo destinadas ao ensino público, se julgam limitadas a um curso de lições positivas.»

Como se vê, ainda se resiste em Portugal à realização de uma ideia que todos os povos adoptaram, e que foi no País apresentada pelo reformador da Universidade há perto de século e meio!

Em resumo: cumpre introduzir na educação superior a actividade criadora do investigador científico; cumpre acabar com a exclusividade do sistema dos concursos; cumpre buscar onde quer que eles estejam, em Portugal ou no estrangeiro, os homens de competência já provada. Além disto, há um requisito a exigir da escola técnica superior (de agronomia, de engenharia, de medicina, etc): é introduzir o estudante na vida concreta da profissão. Com efeito, exercer o mister de médico não é, por assim dizer, o simples somatório de fazer anatomia, fisiologia, patologia, matéria médica, e assim por diante; exercer o mister de engenheiro agrónomo não é também o somatório de fazer física agrícola, química agrícola, e botânica; exercer o mister de oficial de marinha não é o simples somatório de fazer astronomia, meteorologia, balística, cronometria. Num caso, o doente; no segundo, a granja; no terceiro, o mar, — assimilam os conhecimentos numa síntese viva e especial que torna o excelente clínico, o excelente agrónomo, o excelente marinheiro, uma coisa diversa de um excelente sábio nas ciências subsidiárias das respectivas profissões.

Nas escolas de engenharia e de agronomia traduz-se este requisito por uma outra condição: o contacto íntimo —e o mais íntimo possível — com o industrial e o agricultor. Seja a escola uma dependência da fábrica, a fábrica uma continuação da escola. Este carácter, que tenho exposto e

reclamado desde há anos, e que torna a escola directamente intensificadora da produção, é o melhor remédio que ela tem contra as tendências parasitárias.

Introduzidos nas escolas superiores, como caracteres capitalíssimos, a investigação científica e o viver profissional, ficam reformadas essas escolas segundo o princípio director do trabalho produtivo. Introduzir a investigação é introduzir investigadores; e, para isso, atrair os que existam em Portugal, contratar no estrangeiro notabilidades científicas, mandar aos grandes centros os estudantes portugueses.

Passemos agora à instrução geral, onde a reforma, como lhes disse, é bem mais difícil de realizar.

4. A introdução do trabalho produtivo na instrução geral não se pode fazer radicalmente, e num instante, em todas as escolas de um país, sobretudo se esse país é o nosso, tão imensamente atrasado no campo da pedagogia. Mas podemos introduzir desde já, aqui e ali, vários elementos, vários factores, vários caracteres, em suma, da escola de trabalho.

A característica da escola de trabalho, tal como eu a comprehendo, não é apenas uma questão de método, mas também um conceito determinado da função educativa. Que pretendemos nós? Dar aos espíritos a capacidade de um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoar a sociedade em que vivemos. Estes dois objectivos reduzem-se, afinal, à mesma ideia, porque desenvolver os indivíduos é aperfeiçoar a sociedade, e porque do carácter da sociedade depende, por sua vez, o desenvolvimento dos indivíduos. Mas por que meio, e de que forma, influencia cada um de nós (de maneira normal e persistente) a sociedade de que faz parte? Pelo trabalho da profissão. A escola deve, por isso mesmo, ajudar o aluno a bem escolher o seu mister na sociedade e a exercê-lo o melhor possível, fazendo-o considerar esse mister, não só no interesse do indivíduo, mas também como instrumento do progresso da comunidade. Preparar uma pessoa para melhorar a sociedade significa, na maioria dos casos, dar-lhe um conceito moral da respectiva profissão, isto é, fazer-lhe considerar o exercício da profissão, não como um meio para fins individuais (ou só para fins individuais), mas como um meio para fins sociais: como um meio de aperfeiçoar a sociedade, de a tornar mais justa.

Dir-se-á que encerro a moral nos limites da sociedade. Assim faço realmente, por isso que incluo no social não somente a sociedade dada, a sociedade de hoje, mas qualquer laço social concebível pelo indivíduo. Neste sentido, todo conceito moral é um conceito de sociedade, e sobretudo o da sociedade ideal que concebemos para o futuro.

Tal a razão, digamos de filosofia social, em que se funda a escola de trabalho; permitam-me que lhe junte algumas outras. A razão psicológica, em primeiro lugar. A psicologia revelou que o conhecimento não é só o produto de uma função de mera curiosidade especulativa: a ciência formou-se, em grande parte, para satisfação das necessidades vitais do indivíduo, e o próprio espírito nos aparece como organização de actividades. Ninguém hoje considera o espírito uma série de faculdades já feitas, contemplando desinteressadamente um mundo de coisas que já estão dadas: não; a inteligência aparece, repito, como organização de actividades, e a criança é um ser essencialmente activo. Por isso mesmo a instrução escolar será tanto menos artificial, tanto mais da vida da criança, quanto mais os conhecimentos forem tomados como meios práticos de organizar a sua espontânea actividade. Ora essa espontânea actividade assume, naturalmente, a forma do trabalho criador. O trabalho é o veículo, portanto, da aquisição dos conhecimentos.

Mas no seu papel de organizadora de actividades, a educação não tem por objecto manter a estrutura da sociedade de hoje; tem por objecto melhorá-la, revolucioná-la. Ora o problema da sociedade de hoje é (todos o sabemos) coarctar as depravações da organização capitalista, abolir a exploração do homem pelo homem, encaminhar-nos para o ideal de uma sociedade sem classes, tornar humano e agradável o trabalho de cada um. A escola deve, consequentemente, ir afastando o operário da condição de mecanismo a que a moderna indústria, em grande parte, o reduziu, e dar-lhe para isso a consciência do alcance geral do seu trabalho — torná-lo partícipe consciente de uma faina de comunidade; e, pelo que respeita à burguesia, fazer com que os seus filhos possam viver, digamos assim, o ponto de vista largamente humano em que o problema social se nos impõe. Só a escola essencialmente activa, para ricos e para pobres, pode fundir todas as classes numa comunidade humana superior: por um lado, elevando o trabalho à dignidade de uma concepção geral e filosófica; por outro, banindo o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a escola: em baixo, a simples instrução do *abc*, mecânica e utilitária, para o homem do povo; em cima, essa etérea educação falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem ligação com o trabalho, que se dá, ainda hoje, às classes dirigentes da sociedade.

Se estes motivos se recomendam em todos os países civilizados, muito especialmente se recomendam nas circunstâncias portuguesas. Por enquanto, patrões da indústria e operários podem unir-se em Portugal na mesma campanha libertadora. Sofremos os abusos de uma oligarquia tipificada pelo negocista, pelo intermediário, pelo agiota, pelo especulador, pelo açambarcador, pelo mau político, pelo acumulador de ordenados; e diante deles, impotentes porque isolados, o intelectual que se não escraviza (o que é uma espécie muito rara), o pequeno burguês e o operário. A reunião destas três espécies na mesma comunidade de trabalho — na mesma escola

de educação activa — dará um agente de realização plena do ressurgimento português. Por seu turno, só a colaboração destas três espécies pode criar, com vida intensa, a escola de trabalho verdadeira.

E essa escola, bem realizada, é a melhor escola do carácter. Que pretende ela? Formar o cidadão no trabalhador — entendendo por cidadão o partícipe dedicado e consciente de uma humana comunidade, de uma reforma cooperativa. Quer dizer: adoptando primeiramente um conceito cívico da profissão, e, depois, generalizando gradualmente o conceito de civismo, até incluir no seu domínio todo o conceito de moralidade. O grande instrumento social é o livre organismo da profissão, e dentro do organismo da profissão existe uma espécie de trabalho que é o de mais largo interesse humano: o trabalho manual. Por outro lado, não deveríamos esquecer que os gostos intelectuais — os puramente intelectuais — na maioria dos homens não são tão fortes que se possa basear sobre eles a educação dos caracteres. Pelo contrário, é só o treino manual que, além de manter nos filhos do povo o amor ao trabalho de seus pais, nos permite estabelecer, de maneira a todos acessível, modelos evidentes e incontestáveis de trabalho honesto e de perfeição. Nem todos podem sentir e ajuizar a superioridade artística de um poema, a solidez científica de uma teoria: mas podem todos aprender o que seja uma mesa bem construída, ou uma exploração agrícola modelar.

No entanto, cumpre acentuar que o essencial é o *método* com que se dá essa instrução. Não se trata simplesmente de fazer operações manuais, mas de realizar uma actividade de maneira a salientar ao mesmo tempo as conexões que ela implica (conexões de natureza científica, psicológica e moral), extraindo dela o máximo possível de autodomínio para a vontade, de visão clara para a inteligência, e fazendo tender todos os esforços para a comunidade de trabalho, para a cooperação revolucionária. O indivíduo adquire assim, a partir do seu próprio esforço, a intuição da sociedade, da sua dependência em relação a ela e do seu poder de a modificar para uma maior perfeição.

Uma outra razão é fornecida pela evolução da indústria moderna. Se a ciéncia, em grande parte, teve origem nas necessidades das indústrias (incluo nestas a indústria agrícola), reciprocamente as indústrias foram-se tornando cada vez mais, a partir do século XVIII, actividades de ciéncia, já pelos instrumentos de que elas usam, já ainda pela própria técnica da exploração industrial. Quando explora bem e à moderna, os processos do industrial são processos de cientista, e a máquina de vapor ou de explosão, a química, a electricidade, a biologia, invadiram completamente toda a actividade produtora. Resultou destes factos, para os processos industriais, um conteúdo científico enoríssimo. De aí os recursos instrutivos dos trabalhos das profissões; de aí o tesouro que neles pode achar, para a sua obra, qualquer professor de instrução geral.

Chegamos finalmente à razão nacional. «A moralidade colectiva», escreveu Antero, «é um facto, em grande parte, de ordem económica.» Mais uma tese que é verdadeira em todos os países, mas muito especialmente na nossa terra. Toda a perturbação da nossa vida se vai entroncar, em última análise, na inferioridade económica do Português; realizamos o ditado do nosso povo: casa onde não há pão, todos ralham, ninguém tem razão. O sistema oligárquico cria mendigos, e faz dos mendigos seus partidários; as instituições económicas afogam o País em benefício da oligarquia, da Alta Ganância, que nelas anicham os seus clientes, e às quais, pela multidão de servidores que a mendicidade lhes fornece, não temos energia para meter na ordem; a grande violência das lutas políticas é um efeito do pedintismo, da nossa ânsia pelos empregos públicos. Por todo Portugal vão crescendo jovens que, não achando condições de prosperidade (em si e no ambiente) ou por agricultura ou por indústria, são forçados a escolher entre três caminhos: a fuga para o Brasil, a entrada pacífica na oligarquia, ou a entrada violenta, pela insurreição. Isto é geométrico e fatal, nas condições actuais económico-educativas; contra isto não há pregações, não há idealismos, não há moral nem filosofia que possam valer e triunfar; para isto são botas todas as armas — da crença, da ideia, do heroísmo e do carácter; sucumbem diante disto o balázio e a retórica, os tribunos e as revoluções. Cada revolução, cada ideologia, cada tribuno, desde 1820 até hoje, traz uma revoada de burocratas para as secretarias do Terreiro do Paço, e uma invasão de Lisboa pelos sem-trabalho da província *. Diante disto, a primeira sensata filosofia é dar de comer a quem tem fome; a primeira moral, empregar quem não tem emprego; empregá-los, não nas secretarias, mas na produção, criando condições de prosperidade para a nossa gente que as não tem, para os pobres agrícolas que a oligarquia aperreia, para os pedintes que se atropelam às portas do Estado, que exasperam as lutas das clientelas, que obrigam a gastar milhares de contos em coisas que se fariam pela décima parte, e que, por serem servos da Alta Ganância, estorvam os espíritos independentes de efectuar a obra do ressurgir da Grei. Cumpre educar homens, portanto, capazes de prosperarem pela produção — e, para isso, de soltar o garrote do parasitismo em que agoniza a sociedade. O problema moral português implica um problema de economia; e, se a solução agrícola depende, sobretudo, de libertarmos o rústico pelo cooperativismo, pelo crédito fácil, pela diminuição da renda, de favorecermos numa parte da nossa metrópole o arredondamento da propriedade, de suscitarmos em outra a propriedade média — e a pequena — em regime individual ou cooperativo, e de renovarmos os métodos da agricultura; a industrial, de tirarmos enfim energia eléctrica dos nossos carvões e das nossas águas, em condições da máxima barateza para os consumidores de tal energia, sem os sacrificarmos ao lucro dos capitalistas; de educarmos o operário para a sua elevação social; e de facilitarmos o crédito ao homem pobre: — a solução pedagógica é uma escola activa, uma escola do trabalho associado e livre.

* Este último facto já foi denunciado, em 1820-26, por José Agostinho de Macedo. Em 1834 chamava-se ao cais do Terreiro do Paço o *cais da paciência*, por ser aí que, desembarcados, esperavam despacho os pretendentes provincianos.

Sérgio, António (1974) Obras Completas – Ensaios tomo VII. Lisboa, Livraria Sá da Costa. Pp. 222- 230 (pontos 3 e 4 da PAIDEÍA)

Abstracts – Résumés

Anciennes et nouvelles professionnalités, anciens et nouveaux professionnalismes: tensions, paradoxes, progresses et reculs

Maria Teresa Estrela

Résumé: L'auteur se place sous l'angle des sciences de l'éducation pour essayer de clarifier les concepts, en changement continu, de professionnalité et professionnalisme des enseignants, identifier les acteurs qui ont le pouvoir et la légitimité de définir ces concepts et inventorier quelques formes de nouvelles professionalités. Étant donné le changement des conditions de travail, du recrutement, formation et carrière des enseignants, la profession est affectée par des tensions et paradoxes dont on donne quelques exemples. Ces tensions pourront mettre en danger la classe professionnelle comme nous la connaissons ou exiger une profonde et réaliste reformulation de notre manière de concevoir la profession, sa professionalité et son professionalism.

Mots-clés: Professionalité des professeurs; professionnalisme; épistémologie

Old and new professionalities, old and new professionalisms: tensions, paradoxes, progresses and setbacks

Maria Teresa Estrela

Abstract: Working within the field of Sciences of Education, the author attempts to clarify the constantly evolving concepts of professionalism and professionalism of teachers, to identify the agents who have the power and legitimacy to define these concepts and to present some news forms of professionalities. Given the changes in working conditions, recruitment, training and career of teachers in many countries, the teaching profession is affected by tensions and paradoxes, some examples of which are given here. These tensions may represent a risk for the professional class as we know it or require a profound and realistic reformulation of the way we conceive the profession, as well as its professionalism and professionalism.

Keywords: teachers professionalism; professionalism; epistemology

Quelques spécificités de la professionnalisation aux métiers de la relation

Richard Wittorski,

Résumé: Ce texte a pour objectif de mettre au jour ce qui nous semble constituer quelques caractéristiques singulières s'agissant de la professionnalisation aux métiers de la relation par différence avec les enjeux liés à la professionnalisation aux métiers techniques (même si ces derniers ont souvent également une dimension relationnelle forte). Nous entendrons ici provisoirement par « métiers de la relation », des activités dont l'objet principal est l'intervention auprès d'un ou de plusieurs sujets humains (enseignement, formation, soin, travail social... par exemple).

Nous commencerons le propos en précisant les enjeux sociaux et les sens du mot professionnalisation. Nous évoquerons ensuite ce qui nous semble constituer les principales spécificités de la professionnalisation aux métiers de la relation avant de prendre l'exemple des métiers de la formation.

Mots-clés: éducation/formation; éducation d'adultes; développement professionnel

Some specificities of relational professions

Richard Wittorski,

Abstract: The aim of this text is to highlight what seems to us some of the singular characteristics of the professionalization of relational jobs when compared to the professionalization of technical jobs (even if the latest can also have a strong relational dimension). We understand by relational jobs or professions, in a provisional way, activities which main object is the intervention upon one or various human beings (e.g. education, training, care, social work).

We will begin by discussing the social issues and meanings pertaining to the notion of professionalization. Afterwards, we will analyse what are for us the main specificities of the professionalization of relational jobs, before we have a deeper discussion on the example of jobs related to training.”

Keywords: education/training; adults education; professional empowerment

Teaching professionalism: from practice to praxis

Maria Leonor Borges

Abstract: Given the complexity that characterizes contemporary societies, schools and new forms of understanding school education, the teacher's more autonomous and intervening role in the educational act has been acknowledged as an essential

Abstracts – Résumés

element in the construction of her own knowledge concerning professional practice, which distinguishes her way of being and acting as a teacher. This professional knowledge, resulting from a process of professional development, incorporates diverse knowledge and experiences that reflect on teaching action. This paper presents some of the results of a research project that allow us to understand the specificity of the teacher's professional knowledge in the construction of her professionalism. The paper focuses on the role played by experiential knowledge in such construction and offers a reflection on its contribution to explain the way or ways in which teachers develop their knowledge and professional competences from their own work experiences.

Keywords: teacher's experiential knowledge; teacher's praxeological knowledge; teacher's professional knowledge

Professionnalité enseignante: de la pratique à la praxis

Maria Leonor Borges

Résumé: Face à la complexité des sociétés actuelles, de l'école et des nouvelles compréhensions des objectifs de l'éducation scolaire, on assiste à la reconnaissance d'un rôle plus autonome et important dans l'acte éducatif de la part de l'enseignant, en tant que professionnel qui construit un savoir sur et pour sa pratique professionnelle, marquant sa façon d'être et d'agir en tant qu'enseignant. Un savoir professionnel personnel, résultat d'un processus de développement professionnel, qui intègre savoirs et expériences diverses, qui se reflète dans *l'acte d'enseigner*. Dans ce texte, nous présentons quelques résultats qui permettent de comprendre la spécificité du savoir professionnel de l'enseignant dans la construction de sa professionnalité. Nous soulignerons, en particulier, le rôle tenu par le savoir expérimental dans sa construction et qui se reflète dans sa contribution à la clarification de la ou des façons dont les enseignants construisent et développent leur savoir et leurs compétences à partir de leurs expériences de travail.

Mots-clés: savoir enseignant expérimentiel; savoir enseignant praxéologique; connaissance professionnelle enseignante.

New professionalities in education: a dialogue with teachers and their employers in the southern part of the city of São Paulo

Cristina Zukowsky-Tavares, Ana Paula Souza, Elize Keller-Franco, Eunice Bertoso,

Abstract: Granting opportunity and voice to employers and Pedagogy alumni who work in emerging professional activities within the non-formal education scope, this

Abstracts – Résumés

research sought to understand the meaning they attribute to acquired knowledge and skills and referrals suggested by them. As a data collection tool, the qualitative methodology had a focus group with six 2008 and 2009 graduates from a university in the southern part of the City of São Paulo who work in different areas, as well as semi-structured interviews conducted through four employers who agreed to take part in the research. The results indicate the importance of skills related to teamwork, people and project management, creativity and methodology in order to work with the broad humanistic education of different groups and age groups, while expanding areas of professional practice during the course. This professionalism with full rights to practice teaching is based on the collective production of responses to the challenges posed by contemporary society in building a better world.

Keywords: Non-formal education; emerging activities; Pedagogy.

Nouvelles professionnalités dans l'éducation: un dialogue avec les enseignants et leurs employeurs au sud de la ville de São Paulo

Cristina Zukowsky-Tavares, Ana Paula Souza, Elize Keller-Franco, Eunice Bertoso,

Résumé: Tout en accordant de l'opportunité et de la voix aux employeurs et aux diplômés du cours de Pédagogie qui opèrent dans des domaines émergents au sein de l'éducation non formelle, cette étude a cherché comprendre le sens attribué aux savoirs de sa formation, aussi que les chemins suggérés par eux. Utilisant la méthodologie qualitative, l'instrument de recherche s'est concentré sur un groupe de six diplômés des années 2008 et 2009 d'une université de la région sud de la ville de São Paulo qui travaillent dans des domaines divers, utilisant également une interview semi-structurée avec quatre employeurs qui ont accepté de participer de la recherche. Les résultats indiquent l'importance des compétences du travail d'équipe, de la gestion des personnes et des projets, de la créativité et des méthodes pour travailler avec différents groupes et âges, avec une large éducation humaniste, élargissant les domaines de la pratique professionnelle pendant le cours. Ce professionnalisme avec le plein exercice de l'enseignement est basé sur la production collective de réponses aux défis posés par la société contemporaine dans la construction d'un monde meilleur.

Mots-clés: éducation non formelle; professionnalisme émergent; Pédagogie

Life narratives in the construction of a musical educator professionality

Pedro Filipe Cunha

Abstracts – Résumés

Abstract: In this investigation it is intend, through visualization of pathways of life and conceptions of music educators in pre-school education and primary school, identify contributing factors for building a music educator and constituent dimensions of their professionally, particularly in device stages and learning at these levels of education and teaching processes. Secondarily, we seek to also contribute to the development of narrative research in education, and specifically in Music Expression and Education, and promote self-knowledge as music educator.

From the methodological point of view, were collected and analyzed narrated biographical accounts of two music educators and held an autobiography of a specialist music educator in music, the investigator himself.

The study noted the allowed use of biographical narratives as a method of access to practices and theories of expression and education from the experience of educators and to explain the place of autobiography as a method of inquiry in the development of the researcher as such.

Keywords: Music Didactics; Construction of Professionality; Autobiography

Narratives de la vie dans la construction de la professionnalité d'un professeur de musique

Pedro Filipe Cunha

Résumé: Cet article vise à utiliser la visualisation des chemins de vie et les conceptions de professeurs de musique dans l'éducation préscolaire et école primaire, d'identifier les facteurs qui contribuent à la construction d'un professeur de musique et dimensions constitutives de leur professionnalisme, notamment en termes de dispositifs et les processus d'apprentissage à ces niveaux d'éducation et d'enseignement. Accessoirement, nous avons cherché à contribuer également au développement de la recherche narrative dans l'éducation, et plus particulièrement dans la parole et l'éducation musicale, et de promouvoir l'enquêteur musique éducateur. Du point de vue méthodologique, ont été collectées et analysées raconté récits biographiques de deux professeurs de musique et tenue d'une autobiographie d'un professeur de musique spécialiste de la musique, l'enquêteur lui-même. L'étude a noté l'utilisation autorisée des récits biographiques comme une méthode d'accès à des pratiques et des théories de l'expression et de l'éducation de l'expérience des éducateurs et d'expliquer la place de l'autobiographie comme une méthode d'enquête dans le développement du chercheur en tant que tel.

Mots-clés - Enseignement Musique; Bâtiment Professionnalité; Autobiographie

Special education teachers - socialization and professional identities

Isabel Pizarro Madureira

Abstract: To be a special education teacher is an option that any teacher can achieve in his professional trajectory. It involves processes of change in which both experience and specialized training must be taken into consideration.

This study aims to describe the motivations underlying this option, the changes in educational ideas on teaching, which come from experience and specialized training, and also the factors regarding socialization.

The data was analyzed in the light of four biographical interviews with teachers of the 1st, 2nd and 3rd Cycles of basic education and of Secondary Education. For the content analysis the *Atlas Ti* programme was used.

The results show different motivations, the influence of experience and, despite in lower expression, some event dimensions of specialized training; by analyzing the socialization process, we identified three types of professional identity: the adaptable pedagogic identity, the vulnerable plural identity and the vulnerable ambiguous identity.

Key words: special education teacher; socialization; professional identity.

Enseignants d'éducation spéciale - socialisation et identités professionnelles

Isabel Pizarro Madureira

Résumé: Être professeur d'éducation spéciale c'est une option que tout enseignant peut réaliser dans sa trajectoire, qui implique des processus de changement où l'expérience et la formation spécialisée doivent être prises en considération.

L'étude vise à décrire les motivations qui sous-tendent cette option, les changements dans les idées pédagogiques sur l'enseignement et sur l'éducation survenant de l'expérience et de la formation professionnelle et les facteurs de socialisation.

Les données ont été examinées à la lumière de quatre entretiens biographiques avec des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire; on a utilisé le programme *Atlas.Ti* pour l'analyse de contenu.

Les résultats montrent des motivations différentes, l'influence de l'expérience et, malgré une plus faible expression, certaines dimensions de la formation spécialisée; l'analyse du processus de socialisation permis de dégager trois types d'identité professionnelle: l'identité pédagogique résilient, l'identité pluriel vulnérable et l'identité ambiguë vulnérable.

Mots-clés: professeurs d'éducation spécialisée; socialisation; identité professionnelle.

Features and pathways of the integrated program of education and training (PIEF) - study of three cases in Alentejo

Francisco Saias, Isabel Fialho

Abstract: This article reports a multicase study about the process of school reintegration of three PIEF class-groups inserted in the project *Terra Nómada*. The investigation focused on the process of teaching developed by teams, based on semi-structured interviews, in the form of focus group, and document analysis of adopted materials. The use of learner-centered teaching processes and the existence of highly motivated teams, willing to do cooperative work and to connect and develop transdisciplinary projects emerge as added value. The co-teaching method favoured the adoption of diversified teaching strategies and the work organisation underlying the individualisation principle. *Terra Nómada* initiatives strengthened the link with the families and had an evident impact on the professional practices of the teachers. The biggest fragilities were found at the level of curriculum management, with some simplification of the designed curriculum, generalisation of the individual plans and reduced control of their implementation.

Keywords: Inclusive education; PIEF program; *Terra Nómada*.

Ressources et parcours d'un programme d'éducation et formation (PIEF) intégré - Étude de trois cas dans l'Alentejo

Francisco Saias, Isabel Fialho

Résumé: Cet article reporte une étude de cas multiples sur le processus de réinsertion scolaire de trois groupes/classe PIEF intégré dans le projet *Terra Nómada*. La recherche a porté sur le processus d'enseignement développé par les équipes, basée sur des entretiens semi-structurés, sous la forme de groupes de discussion, et l'analyse des principaux documents adoptés. Comme valeur ajoutée émerger la exploration des processus d'enseignement centré sur l'élève et l'existence d'équipes très motives et prédisposées au travail collaboratif, articulation et développement de projets interdisciplinaires. Le co-enseignement favorisé l'adoption de stratégies d'enseignement diversifiés et l'organisation du travail associé au principe d'individuation. Les initiatives *Terra Nómada* renforcées les liens avec les familles et a eu un impact évident sur les pratiques professionnelles des enseignants. Les plus grandes faiblesses se tenaient dans la gestion des programmes d'études, généralisation des plans individuels et sous contrôle de son exécution.

Mots-clés: Éducation inclusive; programme PIEF; *Terra Nómada*.

**Challenges for Portuguese librarians in higher education sphere:
exploring formative territories**

Tatiana Sanches

Abstracts – Résumés

Abstract: This article discusses the librarian professionalism in its educational component, ie in the field of training in higher education. To support this reflection on professionalism of educational characteristics, is held an analysis on experiential practice on training of users in university libraries in Portugal, particularly the training which addresses information literacy held by librarians and published in specialty items. We conclude that the training provided by librarians at the higher education level is mainly focused on the technical aspects of search and information retrieval, where the processing and communication of such information is a subject rarely explored in these training. This gap is attributed to the early development of training at this level, and it is pointed out as coping strategy the reflection, sharing and discussion within the class and in dialogue with teachers and trainers.

Keywords: Academic libraries; librarians; user education

Défis pour les bibliothécaires Portugais dans le domaine de l'enseignement supérieur: explorer les territoires de formation

Tatiana Sanches

Résumé: Cet article explique le professionnalisme bibliothécaire dans son volet éducatif, c'est à dire dans le domaine de la formation dans l'enseignement supérieur. Pour soutenir cette réflexion sur le professionnalisme des caractéristiques éducatives, est maintenu une analyse de la pratique par l'expérience de la formation des utilisateurs dans les bibliothèques universitaires au Portugal, en particulier la formation qui traite maîtrise de l'information détenue par les bibliothécaires et publiées dans des articles spécialisés. Nous concluons que la formation dispensée par les bibliothécaires au niveau de l'enseignement supérieur est principalement axé sur les aspects techniques de recherche d'information, où le traitement et la communication de ces informations est rarement exploré dans ces formations. Cet écart est attribuable au développement précoce de la formation à ce niveau, a été souligné comme stratégie d'adaptation, la réflexion, de partage et de discussion au sein de la classe et dans le dialogue avec les enseignants et les formateurs.

Mots-clés: bibliothèques universitaires; bibliothécaires; formation des utilisateurs

Online discussion forums as meeting points for initial teacher training

Maria João Macário, Cristina Manuela Sá, António Moreira

Abstract: Given the importance of collaborative work, it is necessary to promote it from initial teacher training onwards. Social web tools, such as online discussion forums, are privileged spaces for encouraging these work practices. Since these do

Abstracts – Résumés

not require immediate feedback, students can submit structured posts, without feeling pressured to give an answer quickly.

A project was developed with prospective students during one semester at the University of Aveiro, Portugal.

The students participated in the forum, where they discussed issues related to the teaching/learning of spelling and collaboratively constructed didactic strategies/activities for developing spelling skills. The purpose of this study was to characterize collaborative work using an online discussion forum. We qualitatively analyzed the posts and the documents that students uploaded to the forum and they revealed some initial reluctance of pre-service teachers in working collaboratively. We proceed to discuss these results.

Keywords: Initial teacher training; collaborative work; online discussion forums

Forum des discussions en ligne comme des lieux de rencontre dans la formation des professeurs

Maria João Macário, Cristina Manuela Sá, António Moreira

Résumé: Dans ce qui concerne l'importance du travail collaboratif, il est nécessaire de le promouvoir dès la formation des professeurs. Les outils comme forums de discussion en ligne sont les lieux privilégiés pour favoriser le développement de ces pratiques de travail. N'exigent pas de *feedback* immédiate, pour cela les étudiants peuvent présenter des messages structurés, sans qu'ils se sentent pressionnés en donnant une réponse rapide.

On a développé un projet dans une classe de formation des professeurs, pendant un semestre à l'université d'Aveiro, Portugal. Les étudiants ont participé dans un forum, où ils ont débattre des questions de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe pour construire en collaboration des stratégies/activités didactiques pour le développement des compétences de l'orthographe. La finalité de ce cas d'études c'était caractériser le travail collaboratif. Nous avons analysé qualitativement les messages et les documents des étudiants, qui ont révélé une certaine résistance à travailler en collaboration. On ira discuter ces résultats.

Mots-clés: Formation initiale des enseignants; travail collaboratif; forums de discussion digital

Continuous training in the field of information and communication technologies in Portugal. Who are the trainers and what prospects they have on the integration of the technologies into the curriculum?

Maria Helena Vieira Felizardo, Fernando Albuquerque Costa

Abstract: The present work focus on continuous teachers' training in the area of Communication and Information Technologies which is developed within the Formation of Schools Association. Based on an explorative and descriptive work carried out through a questionnaire, we are looking for the possibility to give our best part to elaborate on the specific role that trainers can play in the challenging process of pedagogical use of digital technologies available today.

Since there are not previous studies on teachers' training in this area in Portugal, it was a priority to acknowledge who is available to perform this particular role and what are the perspectives regarding the inclusion of the Technologies in the syllabus in order to understand better the role led by those who were involved in the process. In short, we may conclude that the trainers have the necessary conditions to contribute to the development of the teachers' skills in the area of Communication and Information Technologies, despite not being clear that they might take part in equal terms in the level of pedagogical integration of these technologies in the current syllabus.

Keywords: Teachers' trainers, Information and communication technologies, development, teachers' professional skills.

Formation continue dans les tic au Portugal. Qui sont les formateurs et quels sont leurs perspectives sur l'intégration des technologies dans les programmes scolaires?

Maria Helena Vieira Felizardo, Fernando Albuquerque Costa

Résumé: Ce travail se concentre sur la formation des enseignants dans le domaine des technologies de l'information et de la communication développée dans le cadre des Centres de Formation d'Association d'Écoles. A partir d'un travail exploratoire et descriptif effectué par questionnaire, nous cherchons à contribuer à la réflexion sur le rôle spécifique que les formateurs peuvent jouer dans le processus difficile de l'utilisation pédagogique des technologies numériques disponibles aujourd'hui.

Puisqu'il n'y a pas d'études antérieures sur les formateurs d'enseignants dans ce domaine au Portugal, nous avons cherché à savoir qui sont ceux qui remplissent cette fonction et quels sont leurs points de vue sur l'intégration des technologies dans les programmes scolaires afin de mieux comprendre leur rôle jusqu'à présent.

En résumé, nous pouvons conclure que les formateurs ont les conditions nécessaires pour contribuer au développement des compétences des enseignants dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, mais il n'est pas clair qu'ils contribuent également au niveau de l'intégration pédagogique de ces technologies dans les programmes scolaires.

Mots-clés: Formateurs des enseignants, Technologies de l'information et de la communication, Développement professionnel des enseignants.