

Flores, M. A.; Moreira, M. A. & Oliveira, L. R. (2015) (Orgs.) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, Ramada: Pedago Editores

A formação de professores constitui uma das temáticas que tem sido objeto de debate nem sempre consensual sobre as suas finalidades, o seu currículo, os seus modos de organização e o seu impacto na aprendizagem profissional dos docentes. Trata-se, portanto, de uma temática que tem sido estudada a partir de uma diversidade de olhares que encerram determinadas concepções de professor, de escola e de educação; daí a existência de uma diversidade de modelos, de contextos e de percursos de formação e de modos distintos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo formativo dos futuros professores (ver, por exemplo, Darling-Hammond, Newton, & Wei, 2010; Flores, 2011; 2014).

A colectânea de textos que aqui se apresenta ilustra algumas das questões mais relevantes neste domínio e a que urge dar resposta. Trata-se de uma obra que procura constituir um espaço de reflexão centrado em problemáticas atuais e pertinentes da formação de professores nas sociedades ocidentais. Face às questões socioeducativas que hoje se colocam, decorrentes das pressões políticas e económicas da agenda neoliberal e neoconservadora transnacional que largamente determina as opções político-educativas dos governos nacionais, a formação de professores não se pode colocar à margem do debate e da problematização destas opções e suas implicações para a qualidade do serviço educativo. Não pode ainda ficar incólume face aos fenómenos violentos da globalização, cuja face mais visível se manifesta diariamente nos atos de terrorismo, xenofobia, homofobia, violência de género, guerra e fome, que, entre outros, marcam a atualidade social.

Estas e outras questões são, a nosso ver, relevantes para a discussão de desafios curriculares e pedagógicos atuais à formação de professores. Como coloca Cochran-Smith (2001, p. 3), o papel das universidades e instituições de ensino superior, em colaboração com as escolas, é formar professores que sejam capazes de desafiar as desigualdades fortemente enraizadas nos sistemas escolares e na sociedade. Esta formação de professores, que visa formar professores para ensinar *todos os alunos, em todas as escolas*, é apelidada, hoje em dia, como uma formação de professores para a justiça social (Cochran-Smith, 2008; Zeichner, 2014). Ela assenta em perspetivas múltiplas, incluindo perspetivas multiculturais, críticas e emancipatórias e o compromisso com políticas e práticas antiopressivas, num reconhecimento de que as escolas e os professores nem sempre prestam um bom serviço educativo aos mais

desfavorecidos e aos discriminados (v. Cochran-Smith, 2008; Kumashiro, 2009; Gay, 2010). Há que trazer, então, para o terreno da formação de professores, o reconhecimento de que os padrões de qualidade para o currículo e para a pedagogia são ideológica, política e culturalmente determinados.

Cochran-Smith (2005) defende uma “nova formação de professores” que a autora vê não apenas como um problema de política, mas também como um problema político, o que implica ultrapassar a visão linear e redutora que tende a prevalecer na visão da política enquanto decisão racional, reconhecendo-se a importância das dimensões social e cultural da formação profissional. Deste modo, é fundamental questionar as concepções de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem e de sociedade que estão subjacentes aos programas de formação, assim como o tipo de professor que se pretende formar e para quê, o que requer a consideração de questões ligadas ao profissionalismo docente e à identidade profissional (Marcelo, 1999; Flores, 2004, 2014).

Deste modo, os textos apresentados neste livro trazem para o debate questões políticas, sociais e económicas relevantes para a educação e formação de professores, equacionando as suas implicações para as decisões curriculares e pedagógicas que as instituições educativas e de formação de professores tomam. Exploram questões como: De que modo estão a responder as instituições educativas e de formação de professores às pressões políticas e económicas transnacionais sobre a educação e formação de professores? Como estão as escolas e os professores a responder às exigências de performatividade avaliativa atual? Que respostas curriculares e pedagógicas são dadas pelas escolas a populações marcadas por processos de discriminação e exclusão social? De que modo são/ podem ser as tecnologias digitais de comunicação inclusivas? As políticas voltadas para a inclusão digital incluem ou acentuam a reprodução escolar das desigualdades? Quais são as implicações para a qualidade dos programas de formação a distância? Que hierarquias existem nestes programas e que exclusões são constituídas? Que interesses são servidos pelos conteúdos curriculares escolares? Qual o papel dos manuais escolares e de outros recursos educativos (tecnológicos) na construção do conhecimento construído na e pela escola? Quem produz os recursos educativos? Que respostas curriculares e pedagógicas estão a ser dadas a populações em risco de abandono escolar? De que modo estão os programas de formação de professores a preparar profissionais para atuarem numa sociedade da informação e do conhecimento? Como preparar professores para uma sociedade e escola multiculturais? Que preocupações de educação para a justiça social revelam os programas de formação de professores? Como podem as escolas e os programas de formação promover a educação para a paz e para os direitos humanos?

O livro abre com um primeiro capítulo da autoria de João Paraskeva, da Universidade de Massachusetts – Dartmouth, USA, intitulado “‘Bruti, Sporchi & Cativi’: Rumo a um currículo não abissal”. Neste texto o autor questiona a epistemologia prevalecente no campo curricular, de natureza abissal, defendendo uma teoria itinerante do currículo como uma forma de a contrariar. Paraskeva parte para a construção da sua proposta com base na denúncia de Boaventura Sousa Santos, de que o pensamento ocidental moderno é “um pensamento abissal” que releva para o espaço do não-existente tudo aquilo que sai do espaço da inclusão da realidade relevante e do tipo de conhecimento científico, ou mesmo do que se pode pensar – uma zona de pensamento colonial, que impõe o que é legítimo, verdadeiro, racional e científico. Este tipo de pensamento não se pode dissociar das formas atuais de capitalismo e das suas políticas económicas e culturais, que impõem uma pedagogia de dominação e de violência baseada no pressuposto de que a cultura ocidental e eurocêntrica é superior em todas as suas formas. Escudado no pensamento de Fraser, o autor defende uma teoria crítica multidimensional que interpele os problemas de exclusão social e que preste atenção também às estruturas sociais e à agência dos sujeitos, de modo a que uma alternativa progressista pós-capitalista, na senda de Boaventura Sousa Santos. Uma teoria itinerante do currículo defende “uma epistemologia geral de impossibilidade de uma epistemologia geral”, uma epistemologia que desafie os múltiplos ‘epistemicídios’ que ocorrem no campo do currículo, uma epistemologia que reconheça e valorize a diversidade cultural e epistemológica, enquanto forma de resistência global ao capitalismo.

A reflexão sobre as desigualdades educativas e curriculares segue-se no segundo capítulo, da autoria de Jurjo Torres Santomé, da Universidade da Corunha, Espanha, intitulado “Políticas educativas e currículum escolar na construção de um sentido comum neoliberal”. O autor reflete sobre a instrumentalização do sistema educativo a favor dos interesses do mercado que se concretiza na sua privatização e na construção de um modelo curricular assente na imposição de um leque de conteúdos curriculares como obrigatórios, pois lógicos, normais, necessários e nas formas estandardizadas de avaliação externa. Este modelo de educação neoliberal visa preparar seres consumidores críticos no que respeita à defesa dos seus interesses como consumidores, mas não capazes de refletir e agir para viverem num mundo socialmente mais justo e comprometido com um cosmopolitismo democrático. O modelo de ser humano que a escola deve formar, neste modelo, é o modelo neoliberal e conservador, um ser humano ansioso, apolítico, que vive e valoriza uma cultura

positivista e mercantilista, um modelo *desdemocratizador* onde a linguagem da democracia e da justiça social dá lugar a formas cada vez mais violentas de desigualdade entre os seres humanos. Por seu lado, a formação de professores deve comprometer-se com uma ética profissional íntegra e intelectualmente imparcial, moralmente corajosa, respeitosa, humilde, tolerante, confiante, responsável, justa, sincera e solidária.

No capítulo terceiro, intitulado “O desenvolvimento profissional dos professores: crise do currículo, das práticas e dos efeitos da formação docente?”, Juan M. Escudero, da Universidade de Murcia, Espanha, e Felipe Trillo, da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, analisam a formação dos professores questionando-a num contexto ideológico, social, político e escolar mais amplo e articulando-a com as conceções de currículo, de governação da educação e das escolas e com a persistência de desigualdades no campo da educação. Sustentam a sua reflexão em alguns resultados empíricos que ilustram alguns programas e práticas de formação no contexto do sistema educativo espanhol na atualidade. Os autores discutem a importância da formação contínua de professores, as suas margens de possibilidade no contexto atual, bem como os problemas que ela enfrenta. Dos dados recolhidos no âmbito do projeto em curso nos últimos cinco anos, Escudero e Trillo destacam, em termos de conteúdo, a prevalência das TIC e dos métodos de ensino relacionados com as áreas do currículo escolar em detrimento de aspetos ligados à diversidade, à avaliação dos alunos, às competências básicas e às características dos alunos e suas implicações para o trabalho docente. Os autores concluem que tem dominado um modelo de formação mais técnico centrado no como ensinar e nos recursos TIC do que na fundamentação psicossocial das práticas, a quase absoluta ausência de aspetos ligados às dimensões organizativas do trabalho docente, do trabalho colaborativo e da indagação, emergindo um modelo de profissionalidade docente mais redutor em detrimento de um modelo culturalmente mais relevante e colegial.

No quarto capítulo, Fátima Pereira, da Universidade do Porto, Portugal, apresenta-nos o texto “Trabalho docente e justiça em educação: desafios curriculares em formação de professores”, discutindo as mudanças no campo da formação de professores em que o processo de Bolonha representa “a versão mais recente e estruturalmente reconfiguradora”. A autora argumenta que deve ter-se em consideração a construção de identidades profissionais à luz da problemática da justiça social e a configuração de “profissionalidades eticamente justas e pedagogicamente competentes na resposta às diferenças e à desigualdade social-escolar”. Defende a necessidade de considerar a complexificação cognitiva, relacional e institucional

do trabalho dos professores nomeadamente com enfoque nas questões da justiça e na relevância das novas epistemologias do trabalho docente no sentido de atribuir maior significado e relevância no quadro da formação de professores. Pereira analisa a (des)adequação do conhecimento que se veicula na formação inicial de professores face à complexidade cognitiva, cultural e institucional de uma educação escolar comprometida com a equidade e a justiça social e advoga uma perspetiva mediacional e híbrida para a epistemologia da profissão docente na formação inicial de professores, que poderá conduzir a uma “cultura profissional que não se esgota aí, mas que se integra na instituição educativa e na profissão para as transformar”.

Isabel Cabrita, Ana Capelo e Adriana Ferreira da Universidade de Aveiro, Portugal, apresentam-nos o quinto capítulo, centrado numa experiência internacional de desenvolvimento curricular, designado “Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste”. A educação em Timor-Leste “herdou”, como referem as autoras, tem sofrido, com as décadas de ocupação do território, problemas sérios de infraestruturas, linguísticos, sociais, humanos e políticos. Perante isto, e entre outras iniciativas, o governo timorense avançou para a criação de novos currículos e novos materiais didáticos (manuais do aluno e guias do professor), em estreita colaboração entre equipas timorenses e portuguesas. Deixam aqui as autoras o seu contributo e testemunho das Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. Tais ressonâncias advêm de uma avaliação do impacto desta reforma, por elas efetuada entre 2013 e 2015, debruçando-se sobre conhecimentos, conceções de ensino e práticas de sala de aula. Num primeiro momento, caracterizam este Currículo e, de seguida e com base no trabalho de avaliação realizado, salientam a importância da formação contínua para além da inicial, bem como a dificuldade de transposição do aprendido na formação para a sala de aula, prevalecendo, na generalidade, práticas mais tradicionais. Os desafios com que se defrontam os professores continuam a prender-se com as condições e organização das escolas, as dificuldades linguísticas, científicas e didáticas. Apenas com a continuação de um investimento inequívoco na formação continuada dos professores será possível atingir os patamares desejáveis de conhecimento pessoal e de conhecimento profissional que permita o seu efetivo desenvolvimento profissional e, por consequência a sua capacitação para formar cidadãos.

Teresa Pessoa, da Universidade de Coimbra, Marcelo Purificação, da UNIFIMES, Goiás Brasil e Universidade Coimbra, Georgina Lustosa, da Universidade de Coimbra e

Universidade Federal do Piauí, Brasil e Juraneide Matos, da Universidade de Coimbra, Portugal, são os autores do sexto capítulo: “Em torno de uma Pedagogia Baseada em Casos (PBC) – Enquadramento e contributos na formação de professores”. Os autores revisitam diferentes perspetivas de formação, apresentam uma classificação das mesmas, realçando as dimensões prática e tecnológica, avançando uma proposta de Pedagogia Baseada em Casos (PBC). A esta pedagogia, fundada na tipologia de Ken Zeichner, acrescentam-lhe novas dimensões, ou seja, construção, contextos e casos, dimensões inspiradas no trabalho de Rand Spiro sobre os domínios complexos e pouco estruturados (Teoria da Flexibilidade Cognitiva), e alimentadas pelos desenvolvimentos introduzidos por Lee Shulman e outros autores e autoras. Assumem e concluem, claramente, da importância inequívoca do entendimento da concetualização das múltiplas perspetivas para a construção de um pensamento dos professores verdadeiramente crítico sobre a complexidade da sociedade atual.

O sétimo capítulo, de Flávia Vieira da Universidade do Minho, Portugal, intitulado “Entre a reprodução e a transformação - a investigação como prática pedagógica na formação de professores” traz-nos uma reflexão sobre o lugar da investigação como estratégia de formação de professores, ao serviço de uma educação mais humanista e democrática nas escolas. A procura de resposta às questões organizadoras do texto (“Será que a investigação pode ser uma prática verdadeiramente pedagógica? Se sim, que condições deve cumprir?”), leva a autora a discutir questões mais alargadas, sobre a relação entre investigação, formação e educação escolar (que conceções de educação e de formação subjazem às práticas e as informam?), sobre a relação entre investigação e pedagogia (qual está ao serviço de qual e que interesses servem?), sobre a noção de investigação no contexto da formação de professores (que modelos e métodos são aceitáveis e aceites? Que impactos?) ou ainda sobre o estatuto do formador e da formação nas instituições formadoras (que papel desempenham os formadores? Que relações promovem entre a pedagogia, a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores?). A autora termina a sua reflexão apresentando um conjunto de condições “para que a investigação realizada pelos professores nos contextos de formação apresente um potencial transformador”. Para tal, defende a constituição de comunidades profissionais nas instituições formadoras, onde os formadores são também investigadores da sua própria pedagogia de formação.

“Da Supervisão Colaborativa às Comunidades de Prática: Um percurso de Aprendizagem Transformativa” é o título do capítulo oitavo, da autoria de Luís Tinoca, Filomena Rodrigues e Elsa Machado, da Universidade de Lisboa, Portugal, que dá

continuidade a reflexão encetada no capítulo anterior. Os autores partem de duas questões orientadoras para a construção do seu texto: “Como podemos articular supervisão e colaboração? Que implicações resultam para o desenvolvimento profissional docente?”, para defenderem a emergência de iniciativas de desenvolvimento profissional mais próximas do contexto escolar e da realidade profissional dos professores, dando o exemplo das comunidades de prática. Articulado supervisão, colaboração, aprendizagem, aprendizagem e acção transformativa, as comunidades de prática repousam numa perspectiva reflexiva da supervisão do desenvolvimento individual do professor, que envolve dimensões pessoais e colaboração próxima com outros colegas. As comunidades de prática são entendidas como facilitadoras do trabalho dos professores, uma vez que são entendidas enquanto “grupos de pessoas que partilham uma paixão por algo que sabem fazer e que interagem regularmente para aprender como o fazer melhor”. Assim se pode promover uma aprendizagem e uma acção transformativa nas escolas em contexto de trabalho, quando os professores se veem implicados em atividades de supervisão colaborativa através da análise reflexiva e da investigação interventiva sobre a prática.

O capítulo nono, da autoria de Zita Esteves, do Agrupamento de Escolas de Real, Portugal, João Formosinho, da Universidade do Minho, Portugal e Joaquim Machado, da Universidade Católica Portuguesa apresenta-nos o texto “Equipas educativas e profissionalidade docente”, onde os autores reflectem sobre uma experiência de organização pedagógica intermédia de uma escola de segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Esta experiência – Equipa Educativa - toma por unidade de base da ação pedagógica de uma equipa docente, não a turma, mas a equipa educativa de ano. Este modelo de organização permite aos professores fazer a articulação entre os projetos curriculares de turma e agrupar os alunos de acordo com as suas necessidades, implementar diferentes manchas horárias de acordo com as atividades a realizar, bem como gerir o tempo de modo mais autónomo. O modelo permite ainda diversificar as opções pedagógicas, favorecendo a participação, a colaboração, a partilha e a responsabilização por parte de todos. Todavia, e como qualquer mudança, o funcionamento por equipa educativa traz também dificuldades que advêm da socialização dos docentes e construção da sua profissionalidade numa cultura de escola e organização rotinizadas na individualidade dos saberes e no isolamento da sala de aula.

No capítulo décimo, Ana Paula Vilela, do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul, oferece-nos um exemplo de como os centros de formação de professores podem funcionar ao serviço de uma escola democrática. Com o texto “Ao serviço da

Formação de Professores - da missão possível à missão quase impossível dos CFAE”, a autora parte de uma análise da situação actual da educação e da formação contínua de professores, marcada por políticas e práticas de *accountability*, baseadas em lógicas performativas e gerencialistas, demagógicas e burocratizadas, geradoras de cada vez maiores desigualdades sociais, para defender uma formação contínua que, dando resposta às necessidades de formação dos professores, das escolas e do sistema, não deixa de pugnar por formas mais democráticas de educar e formar professores. Daí o papel relevante que defende para os Centros de Formação de Associação de Escolas. Não obstante os fortes constrangimentos sentidos ao nível dos cortes no financiamento e limitações ao funcionamento, a autora defende uma formação contínua que dê resposta às necessidades das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram. Dá o exemplo do centro de formação que dirige, que visa desenvolver uma formação centrada na análise e intervenção ao nível de problemas/projetos concretos e estimuladora de processos de mudança e inovação educativas.

Finalmente, no capítulo décimo primeiro, José Bravo Nico, da Universidade de Évora, Portugal, apresenta-nos uma reflexão sobre a inutilidade de (mais) uma dicotomia concetual tradicional, com o texto “Escola e vida: Tudo vida!...”. O autor advoga o diálogo entre culturas escolares e não escolares, como uma necessidade urgente da formação de professores, em contraponto a uma formação ainda muito centrada nas aprendizagens académicas e desvinculada das histórias de vida dos estudantes. A participação nos diversos contextos espaciais e sociais enriquece o que o autor apelida de “portefólio” experiencial pessoal de cada um, algo que qualquer dispositivo didático da formação de professores deve integrar e valorizar. O autor termina com uma lista de implicações curriculares deste diálogo, de modo a que o currículo e a pedagogia da formação de professores se tornem mais inclusivos, mais integradores, mas também mais perturbadora do *status quo*.

Referências

- Cochran-Smith, M. (2001). Learning to teach against the (new) grain. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 3-4.
- Cochran-Smith, M. (2008). Toward a theory of teacher education for social justice. Paper for the Annual Meeting of the AERA, New York.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice*. New York: Teachers College Press.

Kumashiro, K. (2009). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. (2nd. Ed.). New York: Routledge.

Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (orgs.), *“Filhos de um Deus menor”*: *Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 135-151). Ramada: Pedago.

Marcelo, (1999)

Flores, 2004, 2014

Cochran 2005

“Bruti, Sporchi & Cativi”: Towards a Non-Abyssal Curriculum¹

João M. Paraskeva

UMass Dartmouth

Let's go comrades,
the European game is definitely finished,
it is necessary to find something else.
(Fanon, 1963)

From Abyssal to Non-Abyssal Thinking

As I was able to unveil in *Conflicts in Curriculum Theory* (2014; 2011), and in my latest book *Curriculum Epistemicides*, Boaventura Sousa Santos (2007a; 2007b) denounces Western modern thinking as “an abyssal thinking” (p. 45), consisting

of a system of visible and invisible distinctions, the invisible ones being the foundation of the visible ones. The invisible distinctions are established through radical lines that divide social reality into two realms, the realm of “this side of the line” and the realm of “the other side of the line”. The division is such that “the other side of the line” vanishes as reality, becomes nonexistent, and is indeed produced as nonexistent. Nonexistent means not existing in any relevant or comprehensible way of being. Whatever is produced as nonexistent is radically excluded because it lies beyond the realm of what the accepted conception of inclusion considers to be its other. What most fundamentally characterizes abyssal thinking is thus the impossibility of the co-presence of the two sides of the line. To the extent that it prevails, this side of the line only prevails by exhausting the field of relevant reality. Beyond it, there is only nonexistence, invisibility, non-dialectical absence.

In a way, Sousa Santos goes well beyond Todorov (1997) of ‘incomplete other’. That is there is no ‘incomplete other’ (and also ‘incomplete self’) since there is nothing beyond the abyssal line. Invisibility and non-existence of the “one side” are the roots of visibility and existence of the “another side.” That is the “exclusionary character of this [abyss] is at the core of the modern epistemological disputes between scientific and nonscientific forms of truth” (Sousa Santos, 2007b, p. 47). Such monopoly has been able to confine the epistemological struggle within a particular framework regarding “certain kinds of objects under certain circumstances and established by certain methods” (Sousa Santos, 2007b, p. 47). A monopoly that by producing other forms of knowledge as non-existent - since unfitted with the scientific scientificity of the Western modern thinking (Giroux, 2011) ruled by “reason as

¹ This paper is a substantive different and reduced version of a chapter of *Curriculum Epistemicides: Towards and Alternative Thinking of Alternatives*. New York: Routledge Paraskeva, J. (2015) and of *Curriculum Epistemicides. Towards an Itinerant Curriculum Theory*. New York: Routledge – Paraskeva, J. (2015).

philosophical truth or faith as religious truth” (Sousa Santos, 2007b, p. 47) – erases its own relativism and the relativism of “scientific” truth. The visible and legitimate belligerent battles amongst science, philosophy, and theology – one should not forget that we belong to a civilization that used to burn people alive due to their claim that the World was not flat – cartelize the Western Cartesian modern side and “their visibility is premised upon the invisibility of forms of knowledge that cannot be fitted into any of these ways of knowing” (Sousa Santos, 2007b, p. 47).

In such context, not just knowledge, but the very question/answer “what is to think” is totally prostituted. How can ‘one’ actually claim that one really knows the things that one claims to know if an immense epistemological platform that congregates a myriad of other forms of episteme has been viciously produced as non-existent?

Chomsky (1971) in his *Bertrand Russell Lectures* stated that a “central problem on interpreting the world is determining how, in fact, human beings proceed to do so. It is the study of the interaction between a particular biologically given, complex system – the human mind – and the physical and social world” (p. 3). The irrefutability of such insightful claim throws the Western Cartesian model abyssal thinking to the pillory sentenced to death without a possibility for an appeal. Chomsky’s sharp claim (1971) validates the impossibility of one single way through which human beings will try to grasp the world, as well as the relativism of the totalitarian impulses that have been secularly produced by the Western Cartesian modern model to produce, reproduce, and legitimate one dimensional human beings (Marcuse, 1964) – a one dimensionality that it is based on production of the ‘other dimensions as non-existent’ (Sousa Santos, 2014).

An abyssal framework fuels such only-one dimensionality “to the extent that effectively eliminates whatever realities are on the other side of the line” (Sousa Santos, 2007b, p. 48). Moreover, such radical denial of co-presence, Sousa Santos argues (2007b), “grounds the affirmation of the radical difference that, on this side of the line, separates true and false, legal and illegal. The other side of the line comprises a vast set of discarded experiences, made invisible both as agencies and as agents, and with no fixed territorial location” (p. 48). Welcome to the colonial zone, a zone that encapsulates “whatever could not be thought of as either true or false, legal or illegal” (Sousa Santos, 2007b, p. 48). The colonial zone is “*par excellence*, the realm of incomprehensible beliefs and behaviours which in no way can be considered knowledge, whether true or false. The other side of the line

harbours only incomprehensible magical or idolatrous practices”. (Sousa Santos, 2007b, p. 51)

One cannot delink the abyssal thinking from the political economy and culture of the material conditions underlying the emergence and development of capitalism. Capitalism and abyssal thinking are the two faces of the same coin, the cultural and economic politics of radical negation have been upgraded since its emergence. Such nexus imposes a pedagogy of domination and violence based on a cult of Eurocentric superior culture, fostering a fallacy of development that paves the way for the necessary violence as the price of development and naturally “victims are culpable for their own violent conquest and for their own victimization” (Dussel, 1995, p. 66).

Needless to say, the abyssal global lines that have been framing the modern Western thinking are not static or fixed constructions. Nor do they express a monolithic movement. There are contradictory impulses within the very core of the modern Western thinking within the turfs of philosophy and religion as well as between both. Also the advent of globalization and its consequences (Bauman, 1998) in a full blast third hegemonic phase of capitalism (Arrighi, 2005) open space for the emergence of a post-abyssal thinking produced by what Sousa Santos (2007b) calls “subaltern cosmopolitanisms” (p. 55).

Acknowledging the limitations of particular modern Western counterhegemonic impulses, Fraser (2014) requests a new critical theory that adapts to the new reality of our times by incorporating the dimensions of the social crises a crisis that was unable to interrupt as well. What Fraser (2014) is demanding is the need to run away from the functionalist temptation to focus exclusively in the logic of the system and to grasp the logic of the social action. Thus, Fraser (2014) claims, every critical approach that wants to address current social problems, needs to excel economicism by being multidimensional and excel functionalism by paying attention to the structure and agency. That is, “today's crisis is multidimensional, encompassing not only economy and finance, but also ecology, society and politics” (Fraser, 2014, pp. 541-542). Fraser (2014) adds that critical theory addresses the three strands fuelled by such crises: the ecological, the financialization and the social reproduction strands of the crisis (p. 542). However, as she (2014) argues, today

we lack such a critical theory. Our received understandings of crisis tend to focus on a single aspect, typically the economic or the ecological, which they isolate from, and privilege over, the others. For the most part, ecological theorists isolate the crisis of nature from that of finance, while most critics of political economy fail to bring that domain into relation with ecology. And neither camp pays much attention to the crisis of social reproduction, which has become the province of gender studies and feminist theory, and which therefore remains ghettoized. (p. 542)

Fraser's (2014) claim, I argue, is crucial and reinforces the claim to engage and move the critical path into a decolonized process. Otherwise, it is inconsequential. It needs to show the temerity to be post-abysal. That is to be non-abysal.

Post-abysal thinking starts from the recognition that social exclusion in its broadest sense takes very different forms according to whether it is determined by an abyssal or by a non-abysal line, and that as long as abyssally defined exclusion persists, no really progressive post-capitalist alternative is possible. During a probably long transitional period, confronting abyssal exclusion will be a precondition to addressing in an effective way the many forms of non-abysal exclusion that have divided the modern world on this side of the line. A post-abysal conception of Marxism (in itself, a good exemplar of abyssal thinking) will claim that the emancipation of workers must be fought for in conjunction with the emancipation of all the discardable populations of the Global South, which are oppressed but not directly exploited by global capitalism. It will also claim that the rights of citizens are not secured as long as non-citizens go on being treated as sub-humans. (Sousa Santos, 2007b, p. 65)

It goes without saying that post-abysal thinking needs to be seen as a collective move. To grasp fully the complexity of such abyss requires a herculean effort one that "no single scholar can do it alone, as an individual" (Sousa Santos, 2007b, p. 66). As Amin (2008) argues, "the globalization of strategies of dominant capital calls for a global [collective] response by its victims" (p. 77). Post-abysal thinking is an alternative way thinking of alternatives of "learning from the South through an epistemology of the South [by] confronting the monoculture of modern science with the ecology of knowledges [that is] founded on the idea that knowledge is inter-knowledge (Sousa Santos, 2007b, p. 66). Post abyssal thinking implies a radical co-presence that is "practices and agents on both sides of the line are contemporary in equal terms" (Sousa Santos, 2007b, p. 66); it implies an ecology of knowledges "premised upon the idea of the epistemological diversity of the world, the recognition of the existence of a plurality of knowledges beyond scientific knowledge" (Sousa Santos, 2007b, p. 67). In so doing, post-abysal thinking, in a hegemonic sense, renounces a general epistemology, providing the political clarity that "we probably need a residual general epistemological requirement to move along: a general epistemology of the impossibility of a general epistemology" (Sousa Santos, 2007b, p. 67).

An Itinerant Curriculum Theory

ICT aims precisely 'a general epistemology of the impossibility of a general epistemology'. That is an itinerant posture that is profoundly engaged in the commitment of a

radical co-presence. It is non-abyssal since not only challenges the modern Western cult of abyssal thinking but also attempts to dilute such fictional vacuum between lines. In such context, ICT is an act of resistance also at the metaphysical level. That is, the struggle against modern Western abyssal thinking is not a policy matter. It is also above and beyond that. It is an existential and spiritual question. That is the struggle against the Western Cartesian model cannot signify the substitution of Cartesian model for another one. Also, the task is not to dominate such model or to rap with a more humanistic impulse. The task is to pronounce its last words, to prepare its remains for a respectful funeral. The task is not to change the language and concepts although that is crucial. The task is to terminate a particular hegemonic geography of knowledge, which promotes an epistemological euthanasia.

In writing a new preface for the paperback edition of *Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies*, I remembered how a couple of years ago on a trip home I came across an outstanding volume of Ezekiel Mphahlele in a shop in Hillbrow, Johannesburg. Mphahlele's shares a journey of the daily life stories of ordinary South Africans during the Apartheid regime, and how such stories were crucial to understanding the complex struggle against oppression, poverty, and harsh inequality. There is a passage of the volume that I would like to highlight. Mphahlele and Thuysma (2011), claim "I want to write; I must write; I should write; I am going to write. This is what I said to myself one moonless night under an inky black sky... [but] Write what? ... Why should I write?" With such words South African intellectuals, Ezekiel Mphahlele (known as Es'kia Mphahlele) and Peter N. Thuynsma begin "The Unfinished Story" in *Corner B*. Mphahlele and Thuynsma's questioning invokes for me so many other voices of intellectuals and countless horizons. Suddenly, I imagine a 'trilogue' between Es'kia Mphahlele, Steve Biko, and bell hooks. Steve Biko (1978), probably, would answer, "You must write what you like." Quite rarely, would hooks (1998) stress "I write about work that does not move me deeply" (p. 137). However, Mphahlele would bring complexity to the arguments; one needs to say something to the world, and one needs to have something to say to the world. More to the point, one needs to have *something to say* to the world to be able *to say something* to the world. Mphahlele (2011) insists:

So much has been written on the Bantu, but I have always felt something seriously wanting in such literature. I told myself there must surely be much more to be said than the mere recounting of incident: about the loves and hates of my people; their desires; their property and affluence; their achievements and failures; their diligence and idleness; their cold indifference and enthusiasm; their sense of the comic; their full-throated laughter and their sense of the tragic with its attendant emotional sobs and ostentatious signs of pity. What could I say to the world?" (p. 14)

In writing *Conflicts in Curriculum Theory* (2011), I consciously faced the same challenges. Frustrated, like so many of us, with ambiguities and gaps within the vast and complex critical and post-structural terrains – despite the countless and crucial gains –, I respectfully sought to go beyond such approaches and cautiously propose the need for an Itinerant Curriculum Theory (ICT) to address the complex issues that we are all facing under the pressure of a liquid momentum (Bauman, 1998), which characterize the current terrestrial globalization (Sloterdijk, 2013).

The field immediately reacted to ICT. Such reactions came from different Western and non-Western angles and epistemological axes, through varied informal and formal academic ways. Some were quite positive. Others raised justifiable concerns in particular cases, and others not only completely misrepresented ICT but demonstrated by their objections precisely how important it is to challenge the epistemicide. It goes without saying that this is not an adequate space to address such reactions. But, for example, those who claim that I use ICT as an attack on Judea-Christian Western white male hegemonic epistemology – intentionally or non-intentionally – misinterpret profoundly the argument. ICT goes well beyond such notions. Other reactions, again some of them either welcoming and praising the merits of ICT or flagging understandable concerns, deserved attention, and I will probably address these concerns in the near future. Needless to mention, for so many liberals, epistemological differences are terribly inconvenient. Humanized capitalism, tempered with flamboyant forms of multiculturalism are so dear to them and, in some cases, they are not even prepared to go that far. The problem is that ‘that far’ is not enough. As Dwayne Huebner’s words (2005) remind me repeatedly, “many educators are not necessarily magnanimous individuals – neither open to diverse ways of thought, nor to significant criticism. Welcome to the club” (p. 1).

ICT did/does try to say something to the field. It presents new terrains and theoretical situations. ICT participates in the complicated conversation (see Trueit, 2000; Pinar, 2000) - that cannot bend under the yoke of Western academicism – challenging Western curriculum epistemicides and alerting us of the need to respect and incorporate non-Western epistemes. In this way, ICT addresses Sousa Santos (2006, p. xi) claim about the need for a new critical theory, a new emancipatory praxis that needs to be decolonized as well. As he (2006) states, “contrary to their predecessors, [such] theory and practices must start from the premise that the epistemological diversity of the world is immense, as its cultural diversity and that the recognition of such diversity must be at the core of global resistance against capitalism and of alternative forms of sociability” (Paraskeva, 2011, p. xi).

ICT is an unblemished claim against dominant multiculturalist forms that are “Eurocentric, a prime expression of the cultural logic of national or global capitalism, descriptive, apolitical, suppressing power relations, exploitation, inequality and exclusion”

(Sousa Santos, 2007a, pp. xxiii – xxiv) – that have been legitimizing a monoculture of scientific knowledge that needs to be defeated and replaced by an ecology of knowledges (Sousa Santos, 2014). ICT challenges the coloniality of power, being, knowledge, and labor (cf. Quijano, 2000; Mignolo, 2013; 2012; Grosfoguel, 2007); it is sentient that the “politics of cultural diversity and mutual intelligibility calls for a complex procedure of reciprocal and horizontal translation rather than a general theory” (Sousa Santos, 2007a, p. xxvi).

Formalizing ICT in my mind, through my writing, through dialogues with others and the wor(l)d has meant, and still does, considering the intricacies of its conceptions and assertions. Yet, its conceptualization and creation is a natural complex interaction with the wor(l)d, as was perhaps the case for Michelangelo and Picasso with their art.

When one day Michelangelo was asked how a certain frame was painted, i.e. where his idea came from, he answered, “I had no idea. The figure just stood there, looking at me. I just gave it life/birth.” Picasso had a similar dialogue with a Gestapo officer. In occupied Paris during World War II, a Gestapo officer who had barged into Picasso’s apartment pointed at a photo of the mural, *Guernica*, asking: “Did you do that?” “No,” Picasso replied, “you did.” Writing is, Deleuze (1995) argues, “bringing something to life, to free life from where it’s trapped, to trace lines of flight” (p. 141).

These words of Michelangelo and Picasso also highlight the *theory of translation* that works through art. Similarly, ICT is a theory of translation that attempts to prevent the “reconstruction of emancipatory discourse and practices from falling into the trap of reproducing, in a wider form, Eurocentric concepts and contents” (Sousa Santos, 2007a, xxvi). Translation, is crucial to the processes of coding and decoding

between the diverse and specific intellectual and cognitive resources that are expressed through the various modes of producing knowledge about counter – hegemonic initiatives and experiences aimed at the redistribution and recognition and the construction of new configurations of knowledge anchored in local, situated forms of experience and struggle. (Sousa Santos, 2007a, xxvi)

Western counter-dominant perspectives are crucial in the struggle for social and cognitive justice, yet not enough. As Sandra Corazza (2002) courageously argues, “we need to start taking seriously the task of a real theory of curriculum thought” (p. 131); that opens the Western canon of knowledge and is responsive to the need for a new epistemological configuration. Such a journey of belligerent struggles – against dominant and within the counter-dominant Western epistemological platform – aims to replace the so-called monoculture of scientific knowledge for an ecology of knowledges. Such ecology of knowledges is

an invitation to the promotion of non-relativistic dialogues among knowledges, granting equality of opportunities to the different kinds of knowledge engaged in ever broader epistemological disputes aimed both at maximizing their perspective contributions to build a more democratic and just society and at decolonizing knowledge and power. (Sousa Santos, 2007a, p. xx).

That is ICT consciously aligns with the need for an epistemology of liberation that requires the liberation of the epistemology itself. ICT also warns about the need to challenge any form of indigenitude or the romanticization of the indigenous cultures and knowledges, and it is not framed in any dichotic skeleton of West - Rest. In fact, it challenges such functionalist forms. Its itinerant dynamic pushes the theorist to a pluri(non-necessary) directional path.

Final Notes: The Scola's Crux

The state of curriculum field cannot be detached from the complex phase facing the Western Eurocentric epistemological hegemonic platform. To a point that, as Harvey (2015) would suggest, the very mechanisms put forward to address 'a' crisis are in itself the promoters of 'such' crisis. In one of my dialogues with Noam Chomsky last Fall 2014, he told me that "if people from other planets would look to planet earth, they would clearly see a bunch of clumsy bodies in meaningless fights against each other that would lead to final termination of all." In a way, the same could be said for *the* field as Dwayne Huebner so accurately announced and denounced four decades ago before banging the door and moving to divinity studies. That is, seeing from outside, we actually might look like a clumsy populated space clashing – most of the times irreversibly - against each other. That is, looking from a far, the planet, or at least specific areas of the planet, looks like a gawky set of dysfunctional 'ugly, dirty, and ruthless interactions' that flabbergast the most inattentive. The savagery of human history flooded by rivers of blood speaks volumes of such awkwardness, yet shockingly naturalized. The state of field, in a way, cannot be delinked from such similar obnoxious canvas.

Ettore Scola's *Bruti, Sporchi & Cativi* allegorically depicts a scenario of interactions that metaphorically takes one to a world of lethal chaos. Scola insightfully satirizes how modern poverty corrodes four generations of a family that lived crowded together in a cardboard shantytown shack in the squalor of inner city Rome. Murder, poison dinners, sexuality, became a daily township triviality. Scola's class analysis paints a pitiless portrait of human race by 'coloring' the life of the poor and oppressed in a litany of human violence with

no compassion, showing all their miseries and perfidies in a disconcerting way. Paradoxically, immanent existence, as DeLeuze would suggest, could only be possible within such suicidal spiral.

However, Scola's movie is obviously more than this. It is about a debauched, decadent, and dirty (human) environment, flooded with opportunism, a perverted social framework fuelled by awkwardly twisted interactions – sexually inclusive - yet aberrantly normalized as the only way to survive in extreme conditions of poverty, hungry and lack of basic hygiene conditions.

Scola's *Bruti, Sporchi & Cativi* is a powerful blow to (post)modernity, and its colonialities, bringing to the stage not only the greedy Giacinto Mazzatellas of modernity and their métier, but also the ability of such *italiani brava gente* – as he labeled in his *Concorrenza Sleale* [“Unfair Competition”] -, to exist within poverty as one of the worst social constructions of modernity. *Bruti, Sporchi & Cativi* is about what I would call ‘the momentum’.

Scola's barbaric barbarism in (de)coloring an opus of modernity allows a nexus with certain fringes of our field. Despite the crucial and amazing achievements, as is so well documented (Paraskeva, 2014; Kliebard, 1995, Watkins, 1993, Baker, 2009), it is although undeniable that, especially with the advent of globalization and internationalization, vacuity, brutal voids, submission, alienation, ‘followism’, autochthone nullification, and captivity, paved the way, in Scola terms, for ugly, dirty and bad ways of (non)interaction within the wor(l)d(s) by those who, despite the fact that they are not part of the global North, considered themselves the global North's intellectual ambassadors within the global South. ‘Familyless’, theoretical timesharing, confusion, impasses, unwillingness to grasp not just new ideas beyond the Western Epistemological platform, but to create, groom, and work genuine autochthonous epistemes, challenging the eugenicism of Western Eurocentric Epistemologies, and the linguistic yoke of English language, opening the veins of the local to irrigate the global and thus to decolonize it. Working on Pinar's (2004) insightful claim, of ‘presentism’, I would go beyond him, and define ‘momentism’ as the rust that eats the field. ‘Momentism’ as I see it, is the absolute superlative of ‘presentism’, the next step towards irreversible disaster that, not only strokes any non-Western, non-Global northern epistemological flux but, worse than that, produces such framework as non-existent (Sousa Santos, 2014). In so doing, such unfortunate ‘curriculum modus operandi,’ not only denies any existence of any epistemological avenue beyond the Western Eurocentric core, blindly rebuffs how such

Western Eurocentrism has the copy rights of the perpetual genocide, but also it shows concomitantly incapacity to go above and beyond specific dominant and counter-dominant functionalist approaches. And paradoxically we have an heavy armada of self proclaimed heavy weight intellectuals that laudably master, in detail, the metamorphoses of the field situated in the global north, but they are quite incapable of understanding that concomitantly they silence the noisy silences of the non-global north.

In this context, what we need is an ‘enough is enough commitment’ from the global South matrix or semi-peripheral global North milieu, challenging such epistemological subservience that fertilizes the destruction of indigenous and autochthonous values and ways of seeing the wor(l)d, challenging openly the theoricide in which they are engaged.

So much has been said about internationalization and globalization of the field, so much has been spinning within the circuits of cultural production controlled by specific Western Eurocentric frameworks. However, what we do need, as the field embraces such global journey, is to take such opportunity to act not as ‘cipaios’ of a global master – it is really impossible to position anyone outside overlooking to the matrix – but to see this third stage of neoliberalism (Arrighi, 2005) as an opportunity to impose other epistemological apparatuses. As the field globalizes, so some say, the state of the curriculum field beyond the Western Eurocentric global North platform, cannot operate as a ‘gas station.’ There is no curriculum globalization, at all, with submission. What we have is a curriculum (re)(neo)-colonialization. I find it really hard to accept that, for example specific human constituencies within a non-global north, (a) that led a world revolution to end colonialism and destroy almost 50 years of dictatorship, and thus gain the legitimacy to be at least ‘los maestros de la democracia’, (b) that was one of the very first one civilizations in the world to end the slavery, (c) that does not have 1/3 of its population incarcerated, that does not have 1/3 of its population without any – I repeat any – health care cover (Obamacare is not about free health care for all), (d) that does not spend 45% of its budget in global wars, that maintains a incomparably better and more human health care and pension social system than despite the crisis and the inability to address the crisis, that institutionalized a school to prison pipeline, that criminalizes youth, is hostage of any non-autochthonous epistemological vein; it refuses to assume a project for the world and in so doing, (de)colonize the epistemological terrain of the global north, short circuiting the mechanisms of epistemological production and reproduction. I guess we have a lot to offer to this reality. It is time, in my sense, for the curriculum field in certain nations that are not exactly within the global north, like so many

others did it, to join the struggle against the yoke of Western Eurocentrism thus engaging in a ruthless critique of every existent epistemological apparatuses.

References

- Amin, S. (2008). *The world we wish to See. Revolutionary objectives in twenty first century – ‘The Bamako Appeal’*, 107-112.
- Arrighi, G. (2005). *The long twentieth century. Money, power and the origins of our times*. London: Verso.
- Baker, B. (2009). Borders, belonging, beyond: New curriculum history. In B. Baker (ed.). *New curriculum history* (pp. xi-xxxv). Rotterdam: Sense.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The human consequences*. London: Blackwell Publishers.
- Chomsky, N. (1971). *Problems of knowledge and freedom*. New York: The New Press.
- Corazza, S. M. (2002). Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. *Educação e Realidade*, 27(2), 131-142.
- DeLeuze, G. (1995). *Negotiations 1972 – 1990*. New York: Columbia University Press.
- Dussel, E. (1995). *The invention of Americas. The eclipse of the other and the myth of modernity*. New York: Continuum.
- Fraser, N. (2014). Can society be commodities all way down? Post-polanyian reflections on capitalist crisis. *Economy and Society* 43(4), 541-558.
- Giroux, H. (2011). *Zombie politics in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang.
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2-3), 211-23.
- Huebner, D. (2005). E-Mail Correspondence.
- Kliebard (1995). *The struggle for the american curriculum: 1893–1958*. New York: Routledge.
- Marcuse, H. (1964). *One dimensional man*. Boston: Beacon Press.
- Mignolo, W. (2012). *Local histories / global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2013). Introduction. Coloniality of power and decolonial thinking. In W. Mignolo & A. Escobar (eds), *Globalization and the decolonial turn* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Mphahlele, E. (2011). *Corner B*. New York: Penguin Classics.

- Paraskeva, J. (2011). *Conflicts in curriculum theory. Challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave.
- Paraskeva, J. (2014) *Conflicts in curriculum theory. Challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave.
- Paraskeva, J. (2015) *Curriculum epistemicides: Towards an alternative thinking of alternatives*. New York: Routledge.
- Pinar, W. (2000) Introduction: Toward the internationalization of curriculum studies. In D. Trueit, W. Doll Jr., H. Wang, & W. Pinar (eds.), *The internationalization of curriculum studies* (pp. 1-13). New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?*. New Jersey: Lawrence and Earlbaum Associates.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación Social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Sloterdijk, P. (2013). *In the world interior of capital. Towards a philosophical theory of globalization*. Cambridge: Polity Press.
- Sousa Santos, B. (2006). *The rise of the left the world social forum and beyond*. London: Verso.
- Sousa Santos, B. (2007a). *Another knowledge is possible*. London: Verso.
- Sousa Santos, B. (2007b). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges. *Review*, XXX(1), 45-89.
- Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies from the south*. Boulder: Paradigm.
- Trueit, D. (2000). Democracy and conversation. In D. Trueit, W. Doll Jr., H. Wang & W. Pinar (eds.), *The internationalization of curriculum studies* (pp. ix-xvii). New York: Peter Lang.
- Watkins, W. (1993). Black curriculum orientations. *Harvard Educational Review*, 63(3), 321-338.

Políticas educativas e curriculares na construción de um sentido común neoliberal²

Jurjo Torres Santomé

Universidade da Coruña

Introducción

Estamos viviendo un momento histórico de una fuerte consolidación de las filosofías y políticas neoliberales, con lo cual el sistema educativo vuelve a instrumentalizarse, pero esta vez para ponerlo al servicio de dos grandes objetivos. Uno, convertir el propio sistema educativo en un mercado. En consecuencia toda una serie de medidas se están propugnando para facilitar y acelerar su privatización, tanto de los centros, como de su profesorado, apoyos y recursos. Otro, diseñar un nuevo modelo curricular, una nueva propuesta de contenidos escolares obligatorios para educar hombres y mujeres que con una cosmovisión y sentido común en el que las filosofías y medidas neoliberales se perciban como las únicas opciones posibles, como lo lógico, obvio y necesario.

Las políticas de privatización y de mercantilización se propugnan como opciones salvíficas, redentoras ante una *construida* debacle de la educación pública. Para ello se recurre a sacar a la luz datos descontextualizados sobre centros públicos, reinterpretarlos de modo lo más negativo posible y así vender como alternativa la educación privada o concertada. Opción más acorde para llevar a cabo las nuevas metas que se le asignan a los centros escolares. Éstos son los espacios principales en los que construir un nuevo tipo de personalidades que asuman como natural e irrefutable una cosmovisión que presente a las ideologías y políticas neoliberales como la única vía para construir una sociedad mejor.

Una educación neoliberal estaría dirigida a preparar seres consumidores, críticos con sus intereses como consumidores, pero no para ser capaces de imaginar y reflexionar sobre qué modelos de sociedad son más justos y respetuosos con los intereses colectivos. No se busca educar personas imaginativas y creadoras de soluciones, inconformistas ante todo lo que funciona mal, tomando como baremo las distintas convenciones de los Derechos Humanos.

² Este trabajo fue financiado a través del Proyecto de I+D+I, ref. EDU2012-39069, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Gobierno de España.

En países con gobiernos neoliberales, pero a su vez con fuerte influencia de tradiciones conservadoras, se tenderá a instrumentalizar el sistema educativo para conformar personalidades compatibles con ambas posturas. Las características un ser neoliberal y conservador pasan a complementarse, y en las medidas que contempla una reforma educativa como la LOMCE, se percibe esta alianza con claridad.

Los rasgos de un *ser humano neoliberal* se concretarían en:

- Una persona competitiva que vive en un mundo de la eficacia y del rendimiento; que mercantilizó todos los ámbitos de su sentido común.
- Obsesionado y guiado por ideas mercantiles a la hora de planificar y organizar su vida personal, el tiempo de ocio, las relaciones sociales y profesionales, las decisiones laborales, ...
- Asume una racionalidad positivista, considerando el conocimiento como objetivo, neutral, cuantificable, consumible, estandarizado, ...
- Percibe como despolitizada la racionalidad económica, empresarial y las recetas tecnocráticas con las que toma decisiones, decide procesos y evalúa su eficacia.
- Asume como lógica la dimensión coercitiva y violenta de los procesos burocráticos neoliberales. La estadística y la cuantificación posibilitan evaluaciones permanentes de individuos, comparaciones y valoraciones; y los estándares controlan la eficacia de procesos y acciones.
- Es una personalidad autoritaria, ya que carece de contenidos, procedimientos y valores sociales que le lleven a contemplar el bien común y la justicia social.
- En sus interacciones todas las personas son instrumentalizadas, tratadas como mercancías. Su aspiración a triunfar en la vida conlleva acabar con los rivales.

Este tipo de seres humanos economicistas guiados por un egoísmo que anteponen ante todo son los que Amartya Sen (1986) denomina como "*tontos racionales*", o sea, el *Homo economicus* y el *Homo consumens*, en cuanto personas sin sentimientos, sin moral, sin dignidad, sin inquietudes ni compromisos interpersonales y sociales.

Pero en las últimas décadas a esos dos tipos de personalidades, como consecuencia de la intensificación del capitalismo financiero, se le está añadiendo también una tercera característica, la del *Homo debitor*, o sea un ser humano que se acepta a sí mismo como una persona endeudada. Como subraya Maurizio Lazzarato (2014, p. 57), "la deuda constituye una nueva técnica de poder"; ésta contribuye a disciplinar, domesticar, fabricar y conformar la subjetividad del individuo endeudado. Ayuda a conformar un sentido común en el que la

persona endeudada se ve responsable y abochornada por su endeudamiento, por intentar vivir por encima de sus posibilidades.

Esta personalidad tripartita, - *economicus, consumens* y *debitor* - en su funcionamiento cotidiano se guía por tres tipos de comportamiento moral: la *moral del esfuerzo* (pero un tipo de esfuerzo que por sí solo es suficiente, sin atender a otras dimensiones contextuales que condicionan el éxito de lo que se pretende), la *moral de la promesa* (la voluntad de obligarse con total prioridad a una determinada prestación como consecuencia de la palabra dada o contrato firmado) y la *moral de la culpa* (o sea, asunción de la responsabilidad individual de todos los riesgos, peligros y de las consecuencias de sus actos).

Nos encontramos así ante un modelo de ser humano fuera de la historia, reducido y transformado en una mercancía más. Una persona competitiva muy a proclive a las típicas enfermedades del autoempresariado neoliberal: depresiones, ansiedad, estrés.

Esta características se va a tratar de reforzadas y hacerlas encajar bien con los atributos de un *ser humano conservador*:

- Sin apenas desarrollo de la empatía; personas incapaces de ponerse en la piel del otro, de manera especial si no comparten clase social, origen étnico, sexualidad, creencias religiosas, franja de edad, capacidades, nacionalidad y ciudadanía.
- Se rige por el presentismo. Seres carentes de una cultura relevante y sin una mentalidad abierta, inflexibles y sin predisposición a situarse críticamente en el curso de la historia social.
- Con un sentido común limitante, acorde con sus creencias religiosas y tradicionalistas y, además, con miedo a arriesgar.
- Persona sumisa ante el poder y carente de imaginación para otras posibilidades y alternativas distintas a las tradicionales, avaladas por autoridades religiosas y/o conservadoras.

Esta confluencia de rasgos de personalidad es la que le lleva a asumir como obvio y lógico el famoso pensamiento TINA (*There Is No Alternative*), propugnado por Margaret Thatcher.

Pero para hacer realidad esta nueva personalidad se precisa de instituciones educativas capaces de moldearla.

El enorme poder mediático que tienen los grandes poderes económicos se pondrá en acción de cara a lograr la legitimidad de sus opciones y el consentimiento de la población.

Toda una batería de discursos e informes sobre el rendimiento del alumnado confluirán para tratar de que la iniciativa privada se haga con el control de los centros escolares.

El *homo neoliberal* renuncia a la política, llegando a ser anti-político; es un "anti-ciudadano", pues en vez de ver vecindad, percibe recursos humanos que instrumentalizar, de los que servirse para obtener mayores beneficios económicos. De ahí la obsesión de las reformas educativas que asumen esta filosofía por promover la cultura del emprendimiento en el alumnado, y por las auditorías o pseudoevaluaciones basadas en pruebas objetivas para medir el rendimiento de los centros, profesorado y estudiantes.

Una cultura positivista y mercantilista, al modo de los virus más peligrosos irá originando un nuevo lenguaje, pero fundamentalmente resignificando de un modo conservador y/o neoliberal aquellos conceptos con más poder movilizador para seguir avanzando en la mejora de la democracia. De este modo, la ciudadanía al perder su lenguaje pierde sus posibilidades de ver, defender y trabajar por la conquistas de otro mundo mejor. Así, por ejemplo:

Acreditación, estrategia burocrática para legitimar que los resultados "creíbles" del alumnado dependen únicamente de las reválidas y tests externos al centro.

Buenas prácticas, pero sin debatir antes qué criterios las definen; se hacen depender de la dimensión que decida unilateralmente quien las evalúa.

Calidad, según la medición de los indicadores a través de tests.

Competencias, pero definidas, operativizadas y evaluables por y para el mercado capitalista.

Competitividad, estrategia a promover para lograr la mejora de la educación, consistente en hacer rivalizar centros, profesorado y alumnado entre sí.

Diálogo se hace equivaler a consentimiento coaccionado, a coerción bajo mentiras, pues no se contempla la posibilidad de que las autoridades puedan llegar a ceder como fruto de ese proceso de debate de propuestas. Así, por ejemplo, en España, el Ministro José Ignacio Wert declaraba con bastante frecuencia que él apostaba por el diálogo, pero que sus interlocutores (sindicatos, partidos de la oposición, asociaciones de madres y padres) eran intransigentes.

Eficacia y calidad del profesorado, pero haciéndola depender únicamente de las puntuaciones de su alumnado en tests de evaluación y reválidas externas.

Elección, un mantra con el que tratar de convencer a las familias de que apuesten por la educación privada o concertada, construido bajo una manipulación informativa en cuanto a los datos que se les proporcionan.

Empleabilidad se entiende como la posibilidad de encontrar un puesto de trabajo únicamente en el actual sistema productivo y laboral capitalista, no en otro tipo de modelo.

Emprendimiento, una filosofía y metodología para formar desde las etapas educativas más tempranas a futuros empresarios y empresarias.

Esfuerzo: la única característica del alumnado de la que se hacen depender todas las explicaciones de sus éxitos y fracasos escolares.

Estándares, legislados como controles impuestos por el Ministerio, sin debate previo, para vigilar, dirigir y evaluar el trabajo docente.

Estudiantes: los clientes, el capital humano y cultural, los activos de los centros escolares.

Evaluación, medición de los resultados académicos recurriendo únicamente a tests elaborados por agencias externas.

Excelencia, equivalente a buenos resultados del alumnado en los tests de evaluación externa.

Innovación, como estrategia para reemplazar por tecnologías a una parte del profesorado, a otros profesionales de la educación, o para abaratar recursos didácticos.

Outputs: los resultados académicos, pero considerando solo las notas del alumnado, no las condiciones de los centros, o el tipo de estudiantes, culturas familiares y vecinales, inversiones realizadas, etc.

Ránkings, jerarquizaciones construidas por la Administración, o con su visto bueno, para facilitar la privatización de las instituciones escolares y, además, etiquetar y/o sancionar al profesorado de los centros peor puntuados.

Con este tipo de políticas neoliberales el lenguaje de la democracia, del interés comunitario, de la justicia social, va cediendo espacio de un modo peligroso, hasta pasar a verse como lógico el Darwinismo social y la desigualdad entre los seres humanos.

Las políticas mercantilistas contribuyen a una *desdemocratización* de las propias instituciones escolares y, obviamente son una continuidad de procesos de mayor envergadura de *desdemocratización* de las sociedades neoliberales (Brown, 2005), cercenando políticas, derechos y espacios para promover y ejercer como ciudadanía activa.

Para ayudar a consolidar sociedades democráticas y poder educar a ciudadanas y ciudadanos los sistemas educativos desempeñaron papel decisivo. Ahora, que se trata de consolidar y convertir en hegemónico la ideología neoliberal, los centros y el currículum

escolar son vistos también como recursos imprescindibles a instrumentalizar y poner al servicio de esta causa.

Consolidación de la organización de los contenidos curriculares en disciplinas

Todo proceso educativo debe estar pensado para favorecer el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad de cada estudiante. Pero esta tarea se lleva a cabo en el contexto de una determinada sociedad en la que ejerce su ciudadanía. Es por ello que es preciso contemplar el currículum lo como una selección de la cultura realizada con el fin de posibilitar la comprensión del pasado y presente de nuestra comunidad y de sus lazos e interacciones con el resto de la humanidad.

Es desde el conocimiento de nuestras realidades más cercanas, siempre en interacción con las más próximas y lejanas, lo que nos permite facilitar aprendizajes que nos ayuden a entender la complejidad del mundo global en el que vivimos y en el que debemos participar como ciudadanas y ciudadanos. La institución escolar es un espacio privilegiado para educar una ciudadanía más abierta, innovadora y generadora de personalidades dialogantes con el resto de realidades y culturas, comprometida con el pluralismo y cosmopolitismo democrático e igualitario.

No obstante, en las aulas, demasiados estudiantes siguen preguntándose ante los contenidos y tareas escolares: “esto para qué sirve” o, lo que incluso es peor, al final de una etapa educativa o de una carrera se ven a sí mismos como ignorantes, que han estado perdiendo el tiempo ya que no se sienten capaces de enfrentarse al mundo real con lo que han aprendido. Situaciones como estas, deberían ser razón mas que suficiente para replantearse tanto la relevancia de los contenidos que las autoridades ministeriales imponen como básicos y obligatorios, como las metodologías con las el profesorado anima, motiva y organiza situaciones favorecedoras de aprendizajes significativos para el alumnado.

El agrupamiento de los contenidos en disciplinas es algo que viene caracterizando la organización de los sistemas educativos, la selección y organización del profesorado, el agrupamiento del alumnado, las evaluaciones, los libros de texto y los recursos informativos y didácticos, en general, la propia organización de los espacios, etc. Esta estructuración disciplinar organiza la mente del alumnado también de un modo semejante. Aprende, estudia y recuerda de una manera disciplinar; y con el tiempo, si es un buen estudiante, con una

familia que le apoya por detrás, acabará convertido en un especialista más de alguna disciplina académica.

Las disciplinas ofrecen perspectivas específicas del mundo, pero que es imprescindible complementar e interconectar para una mejor comprensión de la realidad, así como para evitar sesgos en los análisis, en la toma de decisiones y en intervenciones en la vida cotidiana y teniendo como marco el planeta global.

Disciplinas y control neoliberal de docentes y alumnado

La tarea de ayudar a entender el mundo, socializar y capacitar al alumnado, se ve dificultada en muchos casos por políticas educativas inadecuadas. Este es el caso de lo que acontece con la nueva legislación aprobada, la LOMCE. Una ley que contempla y potencia una determinada selección y organización de los contenidos, pero además para vigilar su cumplimiento impone un férreo control sobre la comunidad educativa: profesorado, estudiantes y familias.

Es preciso configurar nuevas formas de subjetividad, internalizarlas, reforzarlas y convertirlas en automatismos conductuales. Al mismo tiempo, dismantelar aquellos valores y modelos de comportamiento social que no sean compatibles con las personalidades individualistas y empresariales. Seres consumistas que pasan su vida haciendo elecciones, tomando decisiones, valorando, asumiendo e individualizando los riesgos y, lo que es más idiosincrásico, asumiendo todas las responsabilidades. Seres que ya no precisan al Estado, al que no le exigen nada y al que ven lógico que no se le pidan responsabilidades para con las personas y sus necesidades. La única célula social que aceptan es la familia (Thatcher, 1987). Personas *a-sociales*, guiadas por una racionalidad estadística, dado que los riesgos y problemas se visibilizan mediante el control de las variables que interesan a quienes controlan el Estado, obviando las desigualdades sociales e injusticias existentes en la sociedad. Cada uno debe gestionar sus dilemas, opciones y riesgos, frente a los modelos más socialistas y de tipo Keynesiano, en que se contemplan los problemas individuales como problemas sociales, compartidos.

Entre otras medidas, el curriculum de la LOMCE incorpora tres para hacer realidad esta reeducación del sentido común:

1. *Una nueva jerarquía en la importancia de las asignaturas del currículum.* En la medida en que las evaluaciones externas impuestas en Educación Primaria y en la ESO valoran solo lectura, matemáticas y ciencias experimentales, estas materias pasan a

convertirse en la obsesión de las direcciones de los centros y, por tanto, del profesorado. Materias que también van a ser visibilizadas por las pruebas PISA, PIRLS y TIMSS.

2. *Una fuerte reasignaturización del conocimiento, dificultando desarrollos curriculares interdisciplinares y transdisciplinares*; desconectando artificialmente las relaciones del conocimiento y agrupándolo en disciplinas que no dialogan entre sí, que funcionan como conocimiento en paralelo, sin entrecruzarse (Torres, 2014b). A modo de ejemplo, en Primaria, una materia más interdisciplinar como era *Conocimiento del medio*, se fragmenta en dos asignaturas diferentes: Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Modelo semejante al vigente en la LGE de 1970.

Esta reasignaturización propiciará metodologías y recursos didácticos, libros de texto principalmente, también disciplinares, pues se trata de *entrenar* al alumnado para tener éxito en los tests que se utilizan en las evaluaciones externas.

De estar defendiendo un modelo de *currículum abierto y flexible* hemos pasado a otro completamente opuesto, *cerrado e inflexible*, por mas que en algunos momentos se recurra a cierta palabrería oficialista de despiste en la que se pretende subrayar la *autonomía del profesorado*.

3. *Imposición sin debate previo de contenidos obligatorios y estándares de aprendizaje (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria)*. Algo coherente con un gobierno que no admite el debate, pues no está dispuesto a que se ponga en cuestión el modelo neoliberal que imponen. Los contenidos culturales pasan a estar decididos por las necesidades del mercado, exclusivamente.

La cultura del emprendimiento es la nueva filosofía y objetivo de la educación, dada la cultura del riesgo que acompaña a la verborrea que subraya la libertad de elección en los modelos neoliberales. La resituación o devolución de la cultura del riesgo a nivel individual es lo lógico una vez que ya no tiene sentido la palabra comunidad, o asunción de riesgos en común. La des-socialización explica la soledad del individuo y su auto-empresarialización. Un ser individualista a la búsqueda de oportunidades para emprender proyectos que le aporten ganancias, beneficios; un ser con mirada tipo escáner, evaluando y tasando, buscando oportunidades y gangas.

Dado que se desea favorecer un fuerte conservadurismo cultural y la negación de los intereses políticos en el conocimiento - algo que se ampara con la organización disciplinar -, las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes pasan a convertirse en materias de segunda clase. La excepción es la Historia, cuyo control se recentraliza por completo, para afianzar un nacionalismo y chauvinismo españolista.

Ahora la historia tiene como finalidad convencer a la ciudadanía de que España siempre fue, es y deberá ser como la imagina el PP en la actualidad. Por tanto las narrativas que se imponen como obligatorias, los fenómenos, datos, fechas y personajes históricos serán aquellos que conviertan en verosímil la nación española como ente natural e indivisible. Se contempla como instrumento para desmontar otras concepciones del pasado y del presente que puedan poner en peligro el actual modelo de nación española; para convertir en irracionales, interesados o politizados los argumentos más federalistas y nacionalistas.

La desvalorización de las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes implica haber asumido el relato del *fin de la historia*; por tanto no cabe la revisión del pasado ni la propuesta de otras alternativas sociales, políticas y culturales para el presente o el futuro. El fin de la historia convierte al presente en la realidad final, inamovible en la que hay que aprender a vivir, o sea en un mundo neoliberal.

Por tanto, es preciso educar en el *presentismo*, estimulando una amnesia histórica; de este modo, se facilita la pérdida de la memoria de las luchas y logros colectivos; de nuestros éxitos cuando luchamos juntos. En consecuencia, se favorece la entronización del tecnocratismo y la legitimación de la ideología del profesionalismo para decidir objetivos, definiciones y soluciones.

Esta obsesión por despolitizar la cultura, la economía, el mercado laboral y, por supuesto, la educación, es lo que explica la celeridad del PP y de la jerarquía eclesiástica en eliminar del sistema educativo la Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.

Humanidades, artes y ciencias sociales adquieren su carácter formativo, *no adoctrinador*, en la medida en que se dispone de recursos informativos relevantes y de metodologías didácticas pertinentes. Estamos ante la necesidad de tratar con un conocimiento y saberes en constante revisión y que son objeto de cuestionamiento y debate, dada la imposibilidad de su tratamiento con miradas positivistas. Son las áreas con mayor potencialidad para educar una ciudadanía democrática, que piensa, conversa, debate, razona, planifica y decide con otros.

El pensamiento crítico, la justicia (social, económica, laboral, cultural y afectiva), la ética y la educación democrática son dimensiones que no casan nada bien con las filosofías y modelos neoliberales. Lo que se desea es un pensamiento dócil, personalidades sumisas, guiadas por la dictadura de auditorías en las que ni docentes ni alumnado tienen nada que decir, solo asumir. Se buscan personalidades con miedo a la transgresión, el motor de la creatividad, innovación y revolución. Con un telón formativo de fondo semejante es muy fácil

mercantilizar, instrumentalizar y militarizar la producción del conocimiento. Asumir que las únicas certezas deben ser las validadas por las manos invisibles del mercado.

Evaluaciones como cultura de la sospecha

Esta imposición de materias y contenidos se asegura con *evaluaciones externas* sobre la base de indicadores de rendimiento que permitan comparaciones entre estudiantes y centros escolares. Política que en la mayoría de los casos condiciona también las metodologías y las posibilidades de llevar a cabo propuestas con mayores niveles de interdisciplinariedad, de realizar conexiones relevantes entre disciplinas.

Estamos ante evaluaciones que al estar obsesionadas por el rigor de las mediciones cuantitativas tienden a basarse en tareas cognitivamente simples y elementales, pues son las que permiten que se construyan este tipo de tests o pruebas objetivas. Esta clase de evaluaciones suponen un freno a la estimulación de las capacidades cognitivas más complejas. Si establecemos una jerarquía de complejidad (cuadro 1) las tareas cognitivas más simples como memorizar, conocer, comprender y aplicar acaban siendo las que más se trabajan, las que caracterizan el tipo de tareas que proponen los libros de texto. Por el contrario, las más complejas, ricas e imprescindibles para seguir avanzando, tales como analizar, sintetizar, evaluar, crear, ... dado que no propician convertirse en items medibles en ese tipo de pruebas, ni en el tipo de metodologías acordes con la política de control e imposición de listados de contenidos obligatorios que lleva a cabo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, acaban siendo descuidadas.

Conocer , reconocer, completar, definir, nombrar, identificar, describir, memorizar
Comprender , contrastar, comparar, explicar, diferenciar, resumir
Aplicar , calcular, completar, utilizar
Analizar , clasificar, conectar, derivar, experimentar, comparar
Sintetizar , explicar, resumir, demostrar
Evaluar , juzgar, criticar, razonar, concluir
Crear , diseñar, inventar, plantear nuevas hipótesis, improvisar

Cuadro 1. Jerarquía de tareas escolares y capacidades cognitivas

La preocupación cuantitativa es aun más visible en el Real Decreto de currículo básico establecido por el Ministerio como obligatorio para la Educación Primaria³; el primer desarrollo normativo de importancia que se acaba de hacer público de la LOMCE. Aquí se concreta que los estándares de aprendizajes “deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado”. Se vuelve asimismo, a tratar de obsesionar al alumnado con calificaciones numéricas de 1 a 10. "Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables” (*Disposición adicional cuarta. 2*). Es, por tanto, constatable este afán que caracteriza a las políticas neoliberales de cuantificar y, lo que es más importante, comparar de cara a facilitar la construcción de rankings.

Obsesionar al profesorado y al alumnado con aprendizajes que se puedan medir y cuantificar en pruebas estandarizadas acostumbra a generar un curriculum oculto que lleva a prestar atención y estudiar únicamente contenidos, tareas y procedimientos en la medida que se ven con posibilidades de ser objeto de este tipo de mediciones. Estudiar lo que, para y de modo que pueda ser formulado como item en una prueba objetiva.

Las tareas cognitivas más ricas, con mayor poder de estimular aprendizajes más complejos e interesantes se aplazan en esta carrera que acometen docentes y alumnado para obtener las mejores calificaciones, por aparecer mejor clasificado en los listados y rankings.

Los contenidos legislados por las distintas Administraciones tampoco se organizan por ciclos, con lo cual vuelven a ser de nuevo las editoriales - con sus sustanciosos negocios de libros de texto - quienes vuelvan a consolidar la estructura rígida e inflexible de los cursos, cuando no también la de los trimestres, dado que la mayoría de ellas ya editan libros para cada trimestre.

El negocio de los libros de texto, en manos de grandes grupos de poder ideológico y político, fundamentalmente católicos (Cuadro 2), supone además de un freno a proyectos curriculares integrados, innovadores y relevantes, la garantía de un control de la información acorde a los intereses de los grupos dominantes.

*** Grupo SM (Marianistas)**

[- SM, - Xerme (galego), - Cruïlla (catalán), - Ikasmina (euskera), - University of Dayton Publishing (inglés), - PPC (religión), - Educamos (*plataforma de gestión integral* de centros educativos)]

*** Grupo EDEBÉ (Salesianos)**

[- Edebé, - Rodeira (Galicia), - Giltza (Euskadi)- Marjal (Valencia), - Guadiel (Andalucía)]

³ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE, nº 52 de 1 de Marzo de 2014)

* Bruño	(La Salle)
* Grupo Edelvives	(Maristas)
[<i>Edelvives</i> , - <i>Baula</i> (catalán), - <i>Ibaizabal</i> (euskera) - <i>Tambre</i> (gallego), - <i>Alhucema</i> (Andalucía)]	
* Santillana	(Grupo Prisa)
[- <i>Obradoiro</i> (Galicia), - <i>Zubia</i> (Euskadi), - <i>Vorammar</i> (Valencia), - <i>Grazalema</i> (Andalucía), - <i>Grup Promotor</i> (Cataluña), - <i>Santillana Illes Balears</i> , - <i>Richmond</i> (inglés)]	
* Anaya	(Grupo Hachette)
[<i>Anaya</i> , - <i>Xerais</i> (Galicia), - <i>Barcanova</i> (Cataluña)]	

Cuadro 2. Editoriales de libros de texto

Quiero suponer que, con la buena intención de proponer un trabajo más interdisciplinar o integrado, en el Art. 10 del *Real Decreto 126/2014*, en el que se regula el currículo básico, se propone la incorporación de “*elementos transversales*”; unos para ser promovidos por las Administraciones educativas y otros más claramente destinados a ser incorporados en los currículos. Así, se enuncian para trabajarse “en todas las asignaturas”: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, Tecnologías de la Información y la Comunicación, emprendimiento, y educación cívica y constitucional (Art.10.1). Otro listado de elementos transversales a incorporar en las programaciones, pero sin aclarar si en todas o en algunas de las materias, recoge: prevención de la violencia de género, la violencia terrorista y cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico (curiosamente olvida el que sufrió el pueblo gitano), el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las TICs, así como la protección ante emergencias y catástrofes (Art. 10.3).

El apartado 4 de ese mismo artículo se dedica al “desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor”, con actividades que permitan “afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico”.

A las Administraciones educativas se les encomienda también otro listado de elementos transversales para “*fomentar*”, como: “la prevención y resolución pacífica de conflictos ..., los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia” “la educación y la seguridad vial” (Art. 10.3 y 6). Pero llama la atención que no se concrete nada

sobre la forma de llevar a cabo estas dimensiones transversales en cuanto responsabilidad del profesorado. Parece como si esta tarea quedara al margen del currículum escolar diario, para convertirse en objeto de alguna acción puntual decidida por la Inspección, como pudiera ser una conferencia o alguna hoja informativa para entregar al alumnado, al profesorado o a las familias.

Pero lo que genera más sospecha, tomando en cuenta el grado de puntillismo con el que se concreta todo, es que no se establecen contenidos específicos, ni criterios de evaluación, ni estándares de aprendizajes evaluables para todo este listado de transversales, como tal. Los pocos temas transversales que aparecen en el vaciado de contenidos de las distintas materias curriculares lo hacen adscritos a una materia concreta. Así, por ejemplo, temas como el desarrollo sostenible se adscriben solo a Ciencias de la Naturaleza. Y, lo que aun es más llamativo, contenidos como los riesgos de la explotación y abuso sexual, la violencia de género, la violencia terrorista, el estudio del Holocausto judío, el pluralismo político, etc. se engloban en una materia optativa como es “Valores sociales y cívicos” que se oferta a la par con Religión. De esta manera, no se garantiza que todo el alumnado trabaje estos temas. Todo lo cual da la sensación de que el mencionado Art. 10 está más destinado a defenderse de ciertas críticas que a tratar de hacer una modificación de la filosofía mercantilista y católica de la LOMCE.

Organización de contenidos para desafiar intelectualmente al alumnado

Las intenciones de hacer más aceptable la LOMCE se ven con claridad, de manera especial, en la frecuencia con la que se recurre a conceptos *razonables* para la comunidad educativa y que, incluso, tienen cierto poder de movilización. Este es el caso de la filosofía de la creatividad. Así, por ejemplo, en el Art. 6, del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se alude a la necesidad de fomentar la creatividad del alumnado en diversos momentos, tanto como meta general de esta etapa, como una obligación de cada disciplina. De este modo, en el Art.6 referido a los *Objetivos de la Educación Primaria*, en el apartado b) podemos leer como propósito lo siguiente: “Desarrollar ... actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”. Este conjunto de objetivos, cuando analizamos en sus conjunto la mencionada normativa, se convierte en un casi-imposible.

Trabajar el desarrollo del sentido crítico y la creatividad exige una planificación y toma de decisiones en la que el profesorado cuente con una mayor autonomía profesional. Es necesario ser conscientes de que la creatividad comporta la implicación intelectual y socioafectiva en asuntos como:

- Descubrir nuevas ideas o conceptos, nuevas y creativas asociaciones de ideas, técnicas, procedimientos y conocimientos ante situaciones cotidianas o inesperadas.
- Identificar y/o interconectar problemas.
- Identificar nuevos esquemas de comportamiento o nuevas combinaciones de ideas.
- Integrar contenidos de diferentes disciplinas.
- Facilidades para originar nuevas ideas.
- No predilección por la búsqueda de *la respuesta correcta*, pues se asume que puede haber varias.
- Convertir la curiosidad en característica de la personalidad.
- Originalidad e inventiva en el trabajo.
- Capacidad para solucionar problemas.
- Capacidad para asumir riesgos.
- Tolerancia de la ambigüedad.
- Capacidad para comunicar a otros nuevas ideas.

Pero la creatividad demanda también estimular de manera muy intencional la imaginación del alumnado, así como su autodisciplina, persistencia, curiosidad inquisitiva, colaboración,... Metas educativas de este calado obligan a una organización de los contenidos de manera más interdisciplinar e integrada.

Es necesario problematizar al alumnado si realmente estamos convencidos de lo que constatan las teorías del aprendizaje constructivista. Investigar, planear estrategias, explorar, interrogar, resolver, poner a prueba, argumentar, anticipar, leer y comparar... son conductas que no se favorecen en la mayoría de las tareas escolares que proponen los libros de texto para promover aprendizajes. Pero este tipo de comportamientos son esenciales para abrir más posibilidades, para constatar que hay otras soluciones, procedimientos y vías de enfrentar un problema, distintas a las conocidas hasta ese momento por el alumnado e incluso, en muchos casos, por el propio profesorado.

Metodologías que asuman este tipo de implícitos obligan a presentar ante el alumnado un tipo de bloques de contenidos cuya significatividad y relevancia aparezcan ya a primera vista como motivadoras. Es precisamente esta preocupación por captar rápidamente el interés

y motivar al alumnado lo que dio origen a lo largo de todo el siglo veinte a toda una gran riqueza de innovaciones en la organización de los contenidos y de las tareas escolares. Diseños curriculares más globalizados o integrados que, por desgracia, en este tiempo están siendo muy injustamente relegados al olvido.

Una organización del currículum de modo más integrado es claramente una propuesta destinada a interconectar parcelas de contenidos que venían siendo presentados de manera disciplinar y a los que el alumnado no logra encontrarle conexiones. Esta filosofía educativa se inicia de una manera más sistemática en las primeras décadas del siglo XX y se configura de maneras diferentes: centros de interés (Ovide Decroly), método de proyectos (William H. Kilpatrick), método natural (Célestin Freinet), la escuela laboratorio (John Dewey), la escuela del trabajo (Georg Kerschensteiner), etc. Son innovaciones pedagógicas de gran calado que tratan de hacer frente a los fallos que se venían constatando en el modelo disciplinar: la dificultad para establecer conexiones pertinentes entre las distintas materias de estudio y lograr entender mejor cómo es el mundo y cómo intervenir en la realidad; por el contrario, una gran parte del alumnado acaba desanimándose fácilmente y culpabilizándose de sus dificultades de aprendizaje en las aulas. Pero la verdad es que la vida cotidiana casi nunca es comprensible o explicable bajo el paraguas de una única disciplina.

Es también, en la segunda mitad del siglo XX, cuando en el ámbito de la investigación científica y de la política democrática se empieza a plantear la urgencia de alternativas que ayuden a superar el trabajo exclusivamente disciplinar, al ver los efectos perversos de muchos desarrollos prácticos diseñados y puestos en práctica tomando en consideración una única disciplina; los de aquélla a la que, en principio, parecía que era a la que realmente y en exclusiva le correspondía. Es así como se inicia toda una larga serie de propuestas y proyectos en la línea de buscar mayores cotas de interdisciplinariedad o, incluso, de transdisciplinariedad.

En las aulas, el currículum más integrado, el trabajo por proyectos es un buen puente para vincular el mundo de las disciplinas con situaciones de la vida concreta, con el mundo real que percibe y vive el alumnado; para vincular lo más concreto con lo más abstracto, lo local con lo global, para hacer más significativo el conocimiento más organizado y, por tanto, para constatar la necesidad de seguir profundizando y ampliando miradas y fronteras.

A estas alturas de la historia, no avanzar por la vía de la interdisciplinariedad y de los proyectos curriculares integrados, equivale a seguir dificultando los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Las disciplinas son parcelas organizadas de saberes, destrezas y procedimientos, pero con marcos que dificultan adentrarse a ver otras facetas de la cultura y de

la realidad con las que también están o deberían estar interrelacionadas. La separación de las humanidades, las ciencias sociales, las artes, las ciencias experimentales y las tecnologías en compartimentos estancos, en asignaturas independientes, con modelos de evaluación independientes, son una amenaza para el proyecto humano de conocer, de entender reflexivamente la realidad, el mundo; dificultan ver las interconexiones que en la práctica, en la realidad sí existen.

Si vivimos en sociedades globales, los contenidos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben proporcionar conocimientos, procedimientos, actitudes, valores y competencias para poder participar activa y democráticamente en este mundo y realidad tan compleja. El alumnado precisa acceder a información cultural en la que la diversidad e interdependencia entre comunidades, pueblos y países se haga visible; con lo cual es imprescindible realizar una revisión profunda de los contenidos legislados y de los materiales curriculares destinados a trabajar esos contenidos en las aulas para ver en qué medida la literatura, las ciencias experimentales, las artes, la historia, la geografía, la filosofía, la economía y la política contemplan esta diversidad reinante en el planeta.

Esta revisión de los contenidos es una tarea urgente de cara a la conformación de un mundo más inclusivo, donde el conocimiento eurocéntrico más especializado dialogue con otros más populares y lejanos; donde Norte y Sur dejen de ser conceptos y realidades que sirvan para establecer jerarquías y legitimar modos de colonialismo y de neocolonialismo, de explotación.

Si, por el contrario, se respaldan políticas de mayor vigilancia y control sobre un currículum legislado de modo tan detallado, si se imponen estándares de rendimiento con miras a la evaluación lo que, en realidad, se está presuponiendo es que no se confía en el profesorado, que se renuncia a potenciar una mayor profesionalidad docente, tratando de sustituirla o suplantarla mediante recursos didácticos de escasa calidad, como los libros de texto, o por programas informáticos que no requieren de profesoras y profesores sino únicamente de *vigilantes de aulas*.

La profesionalidad docente sin capacidad de decisión, sin autonomía, se convierte en una meta imposible. La profesionalidad exige estructuras que potencian una responsabilidad más colectiva por parte del conjunto de docentes que trabajan en un mismo centro; conlleva planificar en equipo, coordinarse, supervisarse y asesorarse mutuamente, co-evaluarse, etc.; exige trabajar en estructuras de participación democráticas en las que familias, estudiantes y profesorado son una verdadera comunidad educativa.

La apuesta por el optimismo curricular

Un currículum organizado de un modo más integrado, conlleva también una *visión optimista sobre el alumnado*; asumir y visibilizar que son seres inteligentes, curiosos, interesados y apasionados por aprender todo lo que merece la pena.

Una educación emancipadora conlleva apostar por proyectos curriculares, contruidos sobre la base de la interdisciplinariedad del conocimiento con la finalidad y capacidad para generar sueños en el alumnado. Educar es ayudar a que niñas y niños aprendan a conocer bien cómo es su mundo y porqué y, al mismo tiempo, les obligue a plantearse alternativas, a generar capacidades para imaginar otros futuros mejores. Toda praxis educativa debe hacer sentir al alumnado que sí se puede, algo a lo que las metodologías más activas, basadas en proyectos de investigación contribuyen.

Una pedagogía del optimismo y del empoderamiento se basa en incidir en todos los temas del pasado y del presente haciendo ver que siempre la innovación, las luchas por la justicia, por mejorar la sociedad son imprescindibles para tener éxito. Precisamos de otros enfoques y metodologías que realmente estimulen el pensamiento crítico y optimista, no que impidan imaginar otro futuro y que no contribuyan empoderarnos para hacerlo posible.

Fomentar preguntas y enfoques que incidan en qué hacer, cómo hacer y dónde localizar ayuda, con qué recursos, a través de qué pasos, ... Y no únicamente quién hizo tal o cual cosa, dónde y cuándo, acabando por fomentar la pasividad y a sentirse al margen y desempoderarlos. El currículum integrado es una estrategia indispensable, pues permite interconectar todas las dimensiones posibles del conocimiento y del aprendizaje.

Una educación emancipadora es siempre muy crítica y, al mismo tiempo, optimista, pues debe ayudar a dotarnos de confianza para seguir aprendiendo y mejorando.

Es preciso asumir perspectivas pedagógicas que superen los discursos y modelos que ponen el acento principal en el déficit. Obviamente, existen estudiantes a los que las instituciones escolares les cuesta más entenderlos, motivarlos y proponerles proyectos curriculares apropiados a sus capacidades actuales, intereses y conocimientos previos. Pero esto significa que estamos ante situaciones que requieren de un profesorado y de la colaboración de especialistas pertinentes que traten de detectar con mayor precisión cuáles son las características y puntos fuertes y débiles de cada estudiante en concreto; partiendo siempre de que esas barreras que en este momento concreto obstaculizan determinados aprendizajes, tiene que ser posible superarlas; que precisamos ensayar otras estrategias diferentes a las que veníamos utilizando, hasta dar con otras más eficaces.

Lo que no podemos consentir son expectativas negativas sobre las posibilidades de superación de cada persona; algo que contradice las metas del conocimiento científico. La ciencia siempre progresó sobre la base del optimismo; de que es posible resolver cualquier problema, cualquier reto; únicamente es cuestión de investigar y ensayar hasta dar con el método adecuado. De lo contrario, lo que estamos haciendo es adoptar modelos de predestinación en las vidas individuales o la existencia de un código genético determinante del éxito y fracaso social de las personas. Asimismo, implica estar apostando por modelos de culpabilización, de un exagerado individualismo en el que cada persona tiene siempre su futuro en las manos; o sea, estamos reforzando la injusta e inmoral lógica del "sálvese el que pueda"; culpando y responsabilizando de su situación a las personas de los colectivos más desfavorecidos, con mayores déficits. Sería cada una de esas personas la culpable de su situación de menesterosidad y, por tanto, de que su educación tenga toda clase de déficits.

Una parte importante del alumnado problemático en los centros, con modelos de conducta antisocial, no podemos ignorar que pertenece a familias desfavorecidas económicamente y socialmente, o que están pasando por complejas circunstancias de índole interpersonal, social, médico o laboral. Suele ser frecuente la realidad de chicas y chicos que viven, en muchos casos, en primera línea esas enormes tensiones; que se sienten rechazados o infravalorados en su propio ambiente vecinal e, incluso, familiar y que, a continuación, sienten que en las escuelas a las que asisten tampoco son bienvenidos. Estas vivencias negativas no hacen más que acumularse en sus vidas, lo que les lleva rápidamente a verse como seres fracasados y, en consecuencia a buscarse salidas alternativas, no importando que sea sobre la base de la violencia y/o de un amplio abanico de comportamientos disruptivos.

Tengamos muy presente que mediante el estudio de los contenidos curriculares tal y como son incorporados y tratados por la gran mayoría de los libros de texto con los que se trabaja en nuestros centros escolares, las niñas y niños gitanos, aunque no sea de manera intencional, van a ser objeto de las distintas manifestaciones en las que se manifiestan y reproducen las desigualdades: falta de presencia y de reconocimiento. Es preciso ser muy conscientes, y por tanto poner remedio inmediatamente a la carencia de recursos informativos y educativos en los centros en los que aparezcan destacadas las aportaciones de su cultura en los que su historia sea tratada con rigor y con respeto. Debido a que una buena parte de este tipo de estudiantes además viven de situaciones de pobreza y sus familias poseen un bajo capital cultural, sus modales y aspecto físico tampoco les hacen ser estudiantes que reciban suficiente cariño, cuidados, apoyo y solidaridad tanto por parte del resto del alumnado como también, en demasiadas ocasiones por parte del profesorado (Lynch, Baker & Lyons, 2014).

No acostumbran a ser el tipo de estudiantes que reciben mayor atención y durante más tiempo, por el contrario es muy frecuente que sean quienes sean objeto de miradas dirigidas a vigilancia y de sospecha. Sin embargo, nunca debemos olvidar que siempre que el profesorado se vuelve consciente de estas situaciones los problemas comienzan a solventarse con mucha mayor celeridad. Necesitamos cortocircuitar los efectos perversamente reproductores del sentido común clasista, racista, sexista y homófobo que fuimos construyendo en nuestro propio paso como estudiantes por el sistema educativo.

Una institución escolar comprometida con la justicia curricular obliga a que el ejercicio profesional del profesorado se rija activa y reflexivamente con principios éticos como: integridad e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad (Torres, 2009, pp. 74-75).

Ser optimista ante las posibilidades de la educación requiere de buenos profesionales que sepan diagnosticar y comprender las causas y condiciones sociales, culturales, políticas, laborales y sanitarias que están haciendo más difícil y problemática la vida cotidiana de los niños y niñas pertenecientes a familias que están pasando por mayores dificultades. El profesorado no puede pasar por encima de los problemas, sino que debe ayudar a las chicas y chicos a articular sus respuestas. Las distintas opciones para hacerles frente serán más eficaces mediante un conocimiento político de las dificultades y de las oportunidades. También es importante que el alumnado que crece en situaciones de pobreza pueda apreciar el duro esfuerzo y trabajo que se necesita llevar a cabo para salir de esa situación; pero debe, igualmente, poder visibilizar que hay instituciones, organizaciones sociales y muchas personas - entre ellas el profesorado - que están trabajando a su lado, de sus familias y vecinos para ayudar a hacer frente a estas injustas situaciones.

Vivimos en un mundo donde el ejercicio de los derechos y obligaciones de la ciudadanía requiere de personas con información, conocimientos, procedimientos suficientes y relevantes para comprender e intervenir a nivel local, nacional y mundial; seres humanos activos, críticos, conscientes de sus responsabilidades. Y en la conquista de esta meta el sistema educativo tiene y debe desempeñar un papel fundamental.

Si realmente en nuestras aulas se trabaja con un currículum optimista, mediante el que se aprenden a ver las estrategias utilizadas por otros países y colectivos sociales que en otros momentos históricos fueron objetos de situaciones de discriminación muy semejantes a las que vino y continua soportando el pueblo gitano, las nuevas generaciones aprenderán también que sus problemas tienen solución y, por tanto, a articular acciones realmente eficaces en esa dirección.

Asegurar y perfeccionar la democracia conquistada es un proceso permanentemente abierto y que requiere de una ciudadanía informada, educada, alerta y utópica, con fe en el futuro, porque desde hoy trabajamos para garantizarlo.

Bibliografía

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico (Clases, códigos y control. Vol. IV) (4ª ed.)*. Madrid: Morata - Fundación Paideia.

Brown, W. (2005). *Edgework: Critical essays on knowledge and politics*. Princeton: Princeton University Press.

Lazzarato, M. (2014). *Gouverner par la dette*. Paris: Les Prairies ordinaires.

Lynch, K., Baker, J. & Lyons, M. (Comps.) (2014). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata - Fundación Paideia.

Sen, A. (1986), Los tontos racionales: Una crítica de los fundamentos conductistas de la teoría económica. In F. Hahn & M. Hollis (comps.), *Filosofía y teoría económica* (pp. 172-217). México. FCE.

Torres Santomé, J. (2009). *La desmotivación del profesorado (2ª Ed.)*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado (6ª ed.)*. Madrid: Morata.

El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente?

Juan. M Escudero

Universidad de Murcia

Felipe Trillo

Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

El desarrollo profesional del profesorado está ampliamente justificado porque, si es de calidad, contribuye a preparar a los buenos docentes que se precisan para garantizar una educación de calidad, justa y equitativa. Sin embargo, a poco que se vaya más allá de las grandes palabras –calidad del desarrollo profesional, buenos docentes, calidad educativa- y se escudriñen sus significados e implicaciones, todo esto se revela como un asunto complejo y problemático. Lo es, en particular, la formación docente que aquí nos ocupa: pues lejos de ser la solución constituye a su vez otro serio problema en el contexto de las ideas, políticas, prácticas y resultados educativos que giran en torno al derecho esencial de todas las personas a la educación.

No cabe duda de que los y las docentes y su formación importan. Pero no pueden ser considerados como un factor aislado ni independiente de otros agentes, poderes y decisiones que operan dentro de conciertos ideológicos, sociales, políticos y escolares más amplios. Siendo así, aquí nos proponemos plantear, en un primer apartado, algunas de sus conexiones con el currículo, el gobierno de la educación y los centros, y la persistencia de injustas desigualdades educativas frente a lo que debería ser una redistribución justa y equitativa de la educación; ya en el segundo, a modo de ilustración, se presentan y comentan ciertos datos empíricos que permiten ilustrar el estado de la cuestión en determinados programas y prácticas formativas que están siendo estudiadas en diversos contextos del sistema educativo español.

La importancia de la formación continuada del profesorado: Entre sus márgenes de posibilidad y diversos problemas que la limitan

a) El profesorado y su formación ciertamente importan

Pocas discrepancias fundadas existen, hoy en día, respecto a que, si se toma en consideración la experiencia y los aprendizajes del alumnado dentro de los centros, los docentes son un elemento clave. Constituyen un factor importante, posiblemente el más decisivo (EU, 2012), de los aprendizajes que la escolarización hace posible o no llega a realizar. Bajo tal supuesto, está extendida la idea de que lo que los docentes piensan, lo que son y lo que hacen al vivir, construir y ejercer su profesión pueden ser factores que marquen educativamente las diferencias. Atribuibles, aunque parcialmente, a la cultura y los objetivos que se proponen al enseñar y las decisiones que toman en su trabajo con estudiantes diversos; a las oportunidades, relaciones y ambientes de aprendizaje activo, así como a las relaciones que logran crear implicando en ellas al alumnado; a los criterios y procedimientos que aplican al seguimiento y la evaluación del progreso educativo y el tipo de uso que hacen de los resultados.

Diversas cumbres internacionales recientes sobre la profesión docente (ver Schleicher, 2014 como muestra de la última) han documentado cómo determinadas políticas de profesorado, referidas a la atracción a la profesión, la formación y selección, la calidad y evaluación docente, liderazgo escolar, el apoyo a los docentes, están haciendo y caracterizando a aquellos sistemas educativos cuyos logros en materia de calidad y equidad destacan, a escala internacional, como los mejores al atender a los resultados escolares revelados por las últimas ediciones PISA.

En lo que se refiere más específicamente a un desarrollo profesional de alta calidad, además de esas referencias citadas, diversos estudios y análisis vienen subrayando una serie de características dignas de atención (Darling Hammond, Wei & Andree, 2009; Archibald & Coggshall, Croft & Goe, 2011; Escudero, 2011; EC., 2012; Frost & Coggshall, 2013). En una síntesis apretada cabe señalar las siguientes:

- Correspondencia y alineamiento de la formación con el currículo escolar, con su desarrollo y los resultados de los aprendizajes del alumnado en contextos nacionales y locales.

- Cobertura de una variedad de contenidos de la formación y oportunidades efectivas para el desarrollo de determinadas competencias docentes, exigidas por los aprendizajes del siglo XXI que habrían de lograr los estudiantes en razón del derecho esencial a la educación que les asiste.
- Una diversidad de actividades formativas tendentes al fortalecimiento y a la actualización de conocimientos y a la comprensión profunda de los mismos, así como de capacidades para acometer tareas docentes esenciales: la planificación de la enseñanza y gestión de los ambientes del aprendizaje, el manejo de metodologías y recursos didácticos diversos con una especial mención a las posibilidades educativa de las TIC, la promoción de la comprensión profunda de contenidos curriculares y el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento activando los aspectos emocionales y sociales del aprendizaje humano.
- Desarrollo de actitudes y capacidades de respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad personal, cultural y social del alumnado, prestando una atención equitativa a la garantía efectiva del derecho de todos a una buena educación y aprendizajes.
- Acceso al conocimiento profesional de base para la enseñanza y a la creación colegiada y situada del mismo a través de actividades de investigación sobre la práctica, de reflexión y reconstrucción individual y colegiada de proyectos de renovación pedagógica constituyendo comunidades profesionales y democráticas de aprendizaje e insertándolas en planes institucionales de mejora en los centros escolares.
- Establecimiento de relaciones y alianzas positivas con las familias y la comunidad donde están situados los centros, las aulas y el trabajo docente, buscando sinergias sociales y comunitarias.

Tales características, que tienen no poco de ideales, se aducen como propuestas y requerimientos que habrían de ser tomados en consideración, además de otros agentes, por parte de los gobiernos y sus respectivas políticas educativas y docentes. Ahora bien, interesa a nuestro análisis que, en no pocas ocasiones, la lógica subyacente al planteamiento descrito asume una máxima según la cual “la calidad educativa no puede exceder la calidad docente”, singularmente divulgada a raíz de uno de los informes McKinsey más divulgados (Barber &

Moursed, 2007). No es nuestra intención discrepar radicalmente de ello, pero entendemos que no está de más alguna precisión al respecto.

En el caso de tomar literalmente y sin matices tal proposición, los docentes podrían llegar a ser considerados, quizás, como los únicos artífices y responsables de la educación escolar, sus prácticas y efectos. No sería correcto, pues, a todas luces, ello comportaría una burda simplificación. Y, por lo demás, podría llevar consigo, en el plano político y social, ciertas implicaciones manifiestamente cuestionables. Por más que el lugar y el papel del profesorado y su formación sean importantes, no hay razones para hacer de ello una excusa que pase por alto otros factores, decisiones y agentes (políticos, administradores, equipos directivos, familias, comunidades....) cuyas responsabilidades son ciertamente poderosas e influyentes.

Centrando la mirada concretamente en las políticas educativas, que construyen la profesión docente y su desarrollo profesional, hay tres aspectos al menos con los que es preciso ponerlas en relación, a saber: el currículo escolar, el gobierno de la educación y los centros y las desigualdades educativas persistentes.

b) El currículo escolar, el gobierno de la educación y las desigualdades educativas, tres cuestiones curriculares que problematizan la formación docente

Destaquemos sucintamente algunos de los asuntos que desde esos tres aspectos tornan compleja la formación docente.

b.1 En primer lugar, determinadas *tensiones curriculares*. El currículo diseñado en cada país constituye un referente, no solo para la educación del alumnado, sino también para la formación docente. La primera de las características antes destacadas de un desarrollo profesional de calidad se refiere a que ha de *alinearse* con el currículo oficial, sirviendo, a través de la formación docente consecuente, a su desarrollo adecuado. Lo que, así dicho, no sería objetable: los aprendizajes de los estudiantes en el contexto escolar guardan estrechas relaciones con los aprendizajes docentes. Pero cabe, no obstante, alguna advertencia al respecto.

Una fuente manifiesta de problemas viene dada por el modelo de currículo que se determine y las proyecciones del mismo que se hagan sobre la formación docente. Allí donde, como se hace ilustrativamente por parte de la Comisión Europea (EU, 2012, p. 23), se abogue

por un currículo basado en competencias y un desarrollo del profesorado basado también en competencias, lo que se hace es reforzar una versión del currículo como si fuere la única posible y, a su vez, una consecuente instrumentalización del profesorado y su formación al servicio de la misma. Aquí residen algunos de los problemas que permiten hablar simultáneamente de una crisis del currículo y una de la formación docente.

Remite a un buen número de controversias que hoy se están planteando al denunciar la hegemonía creciente de un nuevo estilo de pensamiento curricular que ha desplazado las cuestiones perennes sobre la cultura y la selección de los contenidos de la formación, sobre los fundamentos y las prácticas sociales, culturales y políticas del currículo, sustituyéndolas por la prevalencia de las ciencias del aprendizaje. Diversos analistas (Williamson, 2013; Young, 2013 entre otros muchos) han denunciado que tal deslizamiento, fuertemente marcado por la fiebre de las competencias y la reducción de los aprendizajes escolares a los resultados seleccionados y medidos por PISA, está vaciando a la educación de contenidos rigurosos, de pedagogías idóneas para el desarrollo de experiencias y aprendizajes múltiples, de finalidades morales, humanas y socialmente relevantes, minimizadas por lo más útil y funcional al desarrollo de habilidades y actitudes productivas, acomodadas y acríticas con el orden social y económico dominante.

Al optar por una versión del currículo escolar que prima la perspectiva más funcionalista, productivista y acomodaticia de las *competencias* (determinados aprendizajes) y los *cómo* (oportunidades, metodologías, etc.) sobre *lo que vale la pena aprender* (cultura) y *para qué* (modelo de personas críticas, cultas, creativas...), no solo se define una determinada formación de los estudiantes, sino también del profesorado. No se trata, pues, de que uno y otro currículo hayan de estar relacionados, sino la naturaleza y la orientación de los mismos, así como la interpretación que se haga del significado y las implicaciones del alineamiento de la formación docente con el currículo escolar. Si se plantea de manera instrumental, puede quedar mermada la misma profesionalidad docente: en lugar de un modelo interpretativo, crítico y sensible a cada contexto, puede llevar consigo uno técnico, restringido, dirigido y controlado por las administraciones (Zeichner, 2010). Y si el currículo escolar de referencia fuera objetable por cercenar una visión de la educación humana, social y culturalmente relevante en aras de lógicas globales y neoliberales como las corrientes (la actual reforma española LOMCE puede ser un ejemplo de las mismas), podrían quedar en entredicho tanto los contenidos de la formación como sus modalidades de desarrollo, su incidencia y significado para los docentes y los centros, sus efectos para el alumnado y la sociedad.

Igualmente conviene alertar acerca de la lógica que caracteriza a organismos y expertos internacionales (OCDE y otros similares) que pretenden regir la educación global apelando a *evidencias* (Biesta, 2007) y *buenas prácticas* de los mejores sistemas educativos para marcar la agenda de los demás (las Cumbres sobre la Profesión Docente antes mencionadas son una muestra de ello). Esa manera de abogar y presionar para que se acometan cambios educativos es problemática, primero, por suponer que el conocimiento y las decisiones se pueden transferir de unos contextos a otros dejando de lado las singularidades de cada uno; segundo, porque el apelar a lo que funciona en los mejores países para marcar la agenda de los demás, no es otra cosa que el intento de establecer una política tecnocrática, con sus correspondientes mecanismos de regulación y control (Escudero & Trillo, en prensa), socavando la política genuinamente democrática que se requiere, tanto por razones morales como prácticas, para determinar los contenidos, la orientación y las estrategias de las transformaciones que se necesitan sea en el currículo escolar o, asimismo, en la formación del profesorado.

b.2 Procede también una segunda advertencia a propósito del *gobierno de la educación, los centros y la profesión docente*. Se trata de otro asunto delicado que atañe a cuestiones y decisiones macro, meso y micro, relativas a los poderes e influencias que definen la regulación, dirección y control de la educación, de sus diferentes niveles y agentes involucrados. Son muy diversos los asuntos y las controversias que los nuevos modelos de gobernanza plantean para “domesticar”, a escala internacional, las diversas esferas de la vida económica, social y, desde luego, también educativa (Ball, 2010). Tan solo presentamos un par de referencias más específicas al tema de la formación del profesorado.

De una parte, la advertencia de que las mejores ideas, propuestas y prácticas en materia de formación docente tienen escaso recorrido a menos que, en lugar de dejarnos seducir por lo que sería deseable en general, la permanente reconstrucción y mejora de las ideas, las capacidades y las prácticas docentes por las que se aboga sean puestas en relación, como es pertinente, con sus contextos laborales de trabajo (Escudero, 2011). Sin condiciones laborales y profesionales idóneas, los mejores propósitos y declaraciones pueden ser meras retóricas. No solo, aunque también, se refieren a condiciones materiales (salarios, ratio, jornadas, incentivos al trabajo bien hecho, recursos disponibles), sino también a otras más sutiles pero igualmente importantes. Por ejemplo, la historia y cultura profesional dominante en cada país y en otros niveles más concretos de los mismos, el clima y las relaciones institucionales de los lugares de trabajo, la malla normativa y cultural de derechos y deberes

que enmarquen la condición docente y su desempeño en centros y aulas. En los mejores casos, prevalece, en esta materia, una política de profesorado articulada sobre la noción de capital humano (formación, características personales, contratación, recursos, etc.) y es más infrecuente otra que gire y estimule el capital social (relaciones profesionales, colegialidad, apoyos y rendición de cuentas democrática, participación auténtica en los centros y las responsabilidades nucleares del currículo, la enseñanza, la evaluación).

De otra, una renovada insistencia, hoy, precisamente sobre la atención que ha de prestarse al capital social profesional e institucional. Entendidos no sólo como el patrón de interacciones que rige la vida docente en los centros (Leana, 2011) sino, y siendo más exigentes, como la conjunción del capital humano y el social para la toma de decisiones que enmarca y sostiene la docencia y su ejercicio (Hargreaves & Fullan, 2014). Bajo esta perspectiva, se advierte que la formación del profesorado, su incidencia en los aprendizajes docentes, en la enseñanza y en los aprendizajes del alumnado pueden quedar seriamente mermadas allí donde rige el aislamiento, el individualismo, la voluntariedad y el desentendimiento de proyectos compartidos en aras de proteger las propias ideas, decisiones y prácticas personales. Por lo mismo, allí donde prime la burocracia a base de procedimientos y regulaciones externas sin significado ni sustancia (Escudero & Trillo, en prensa), y se omita la recreación debida del capital social profesional en los centros, el desarrollo profesional, sean cuales fueren sus contenidos y modalidades, puede carecer de oportunidades efectivas de utilizar reflexivamente el conocimiento disponible, e impedir proyectos pedagógicos integrados de renovación y formación para la mejora de la enseñanza y de la profesión docente que realmente se precisan.

b.3 En tercer lugar, una breve mención a las *desigualdades educativas injustas* que persisten en los sistemas escolares. A nuestro entender, si realmente se asume el derecho universal a la educación, las prácticas y los resultados que lo sigan vulnerando han de tener el espacio que les corresponde en las políticas de profesorado y formación. Si, como se decía antes, la formación y el currículo escolar han de estar coherentemente alineados, un punto de referencia habría de ser para ello, no mirar tanto hacia el currículo oficial (con frecuencia no pasa de ser un conjunto retórico de formulaciones) y atender como es debido a la redistribución injusta que su desarrollo y resultados muestran en unos u otros contextos. El sistema educativo español, por poner un caso, tiene en esta materia asignaturas claramente pendientes. Una línea de interrogación obligada es el grado en que los programas formativos, vistos desde una perspectiva de equidad y justicia (Escudero, González & Rodríguez, 2013),

se hacen eco en sus contenidos, orientación, prácticas, relaciones profesionales e institucionales de lo que debiera ser una prioridad colectiva, a saber, poner la formación al servicio de una lucha efectiva contra tantas formas de discriminación como las que, al día de hoy, siguen afectando a los sujetos y colectivos más desfavorecidos en lo económico, social y cultural.

En resumidas cuentas, la formación del profesorado tiene enormes potencialidades para las transformaciones educativas que se precisan. Para hacerlas posible, sin embargo, no bastará alinearla con el currículo escolar sin más. Serán convenientes proyectos educativos que sean culturalmente sólidos y cuyo desarrollo en las prácticas, lejos de seguir la carrera de la elevación de niveles, la productividad y la competitividad, asuman con todas las consecuencias que la buena educación es un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas: ello exige políticas efectivas de lucha contra las desigualdades. Ese horizonte, sin embargo, no podrá alcanzarse a base de sobrerregulaciones externas de los sistemas, los centros y la educación, ni tampoco consintiendo formas arcaicas de burocracia y desgobierno. La creación de interacciones, derechos y deberes institucionales y profesionales, y el sostenimiento de las mismas mediante comunidades profesionales de aprendizaje democráticas –cuyos principios y relaciones han de afectar también a las administraciones y las alianzas entre centros, familias y comunidades – serán imprescindibles para orquestrar tejidos sociales colectivos y situar, en su seno, el verdadero papel y contribuciones del desarrollo profesional. La crisis a la que estamos asistiendo no concierne, a fin de cuentas, solo al currículo escolar. También atañe a cuáles sean sus características y apuestas, cómo se movilicen las formas de gobierno idóneas para acometer las mejores opciones que democráticamente se determinen y cuál sea el grado en que resulten coherentes con el principio retórico del derecho universal a la educación.

Unos cuantos datos a modo de ilustración

A lo largo de las tres últimas décadas, la formación continuada del profesorado se ha extendido por el sistema educativo español en múltiples contextos y actividades de desarrollo profesional. Un proyecto de investigación participado por varias CCAA, que viene desarrollándose desde 2012 y que se encuentra todavía en fase de proceso, nos ha permitido recabar diversos datos correspondientes a los últimos cinco años, una parte de los cuales se presentaron recientemente (Escudero & Portela, 2014; Trillo, Rubal & Nieto, 2014) en el

reciente Congreso ISATT 2014 (Braga). Han sido obtenidos a través de estudios de campo y, en la actualidad, se está acometiendo una serie de estudios de caso, todavía en realización y análisis. Algunos datos provisionales permiten ilustrar diversos aspectos relacionados con el marco de análisis planteado en el punto anterior. Nos referiremos tan solo a algunos de ellos relativos a los contenidos de la formación, las actividades formativas y la incidencia que, según los docentes encuestados, habría tenido en sus aprendizajes, el trabajo de clases y el alumnado.

En relación con los *contenidos*, se ha podido apreciar que las TIC y las metodologías de enseñanza relacionadas con las áreas del currículo escolar prevalecen ampliamente sobre otros referidos a la atención a la diversidad, evaluación de alumnos, competencias básicas y características psicológicas del alumnado y sus implicaciones docentes. Todavía, en mayor medida, sobre aspectos relacionados con la organización de los centros y el trabajo docente en equipo. Los que han recibido aún una atención menor se refieren a la evaluación y reflexión docente sobre la práctica, los aspectos sociales de la enseñanza, las familias y sus relaciones con la formación de los estudiantes. Nuestros análisis nos han llevado a establecer dos conclusiones provisionales: una, la prevalencia de un modelo de formación más centrado en los cómo de la docencia y los recursos TIC que en la fundamentación psicosocial de las prácticas; dos, la casi absoluta omisión de aquellos asuntos concernientes a las dimensiones organizativas del quehacer docente, el trabajo en equipo con los colegas y la indagación reflexiva sobre la enseñanza-aprendizaje. Ello nos lleva a sospechar que domina un modelo de profesionalidad restringida (cómo enseñar) sobre otro que habría de ser culturalmente más relevante, así como propicio a la colegialidad, la participación institucional y la consideración de los aspectos sociales de la educación. Una muestra digna de ulteriores consideraciones es que, habiéndose proclamado por doquier en este período un enfoque del currículo oficial basado en competencias, estas han tenido no solo un tratamiento menor, sino que el profesorado las considera de un provecho muy relativo. Es una muestra de que, a pesar de las directrices desde arriba, su aterrizaje en las prácticas formación muestra determinadas fracturas, poniendo de manifiesto con ello que las reformas desde arriba tienen serias dificultades para alterar las regularidades con las que se encuentran.

En relación con las *actividades formativas*, las modalidades tipo curso y la formación on-line dominan el escenario. Ello nos hace pensar en la persistencia de un modelo basado en la transmisión de conocimientos, así como en un uso y consumo individual de la formación, tal como se muestra al comprobar, por ejemplo, que lo más frecuente es la lectura personal

como vía de perfeccionamiento y, mucho menos, la lectura y el trabajo en grupo para ello. Concitan valoraciones medias las actividades consistentes en el uso del conocimiento para planificar las propias prácticas de enseñanza y del currículo. Y son muy escasas aquellas modalidades formativas consistentes en la observación entre iguales (colegas) o en la reflexión pedagógica en departamentos o ciclos sobre la enseñanza y los resultados del aprendizaje, mostrándose así bajas dosis de capital social profesional en los términos previamente indicados.

Respecto a los aprendizajes docentes ligados a la formación, siempre según los docentes, prevalecen referencias genéricas a la mejora de las visiones de la enseñanza y al uso de metodologías, pero son bastante más escasas las relativas a la planificación docente y el clima del aula, y todavía son menores las expresamente relacionadas con la mejora del aprendizaje del alumnado y la atención a los estudiantes con más dificultades, aspecto este que es el menos citado.

En resumidas cuentas, la formación corriente adolece de falta de coherencia con un currículo culturalmente relevante y pedagógicamente significativo y provechoso, centrado en favorecer la equidad (precisamente en un contexto nacional donde las tasas de éxito-fracaso escolar son preocupantes). Prevalece una diversidad fragmentaria de acciones formativas, pero están muy debilitados los patrones de interacción docente y trabajo institucional en colaboración, un asunto que, por lo dicho, sería central para afrontar proyectos de renovación conjuntos: ello puede estar mermando un gobierno de los centros y del profesorado aglutinado en torno a propósitos comunes y compromisos efectivos de mejora de la educación. Tendríamos, pues, mucho camino por andar en la solidez de los programas formativos, así como en la existencia de mecanismos efectivos para hacer de la formación una vía provechosa para afrontar los cambios educativos necesarios.

Referencias

Archibald, J., Cogshall, J., Croft, A & Goe, L. (2011). High quality professional teacher development for all teachers: Effective allocating resources. National Comprehensive Center for Teacher Quality (www.gtlcenter.org/)

Ball, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: En pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Disponible en: www.mckinsey.com.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won't work. Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-21.
- Darling Hammond, L., Wei, R., & Andree, A. (2009). *Professional learning in the learning profession. Technical report. NSDC*. Disponible en: www.nscd.org.
- Escudero, J. M. (2011). La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación. Texto elaborado a petición del *Proyecto COMBAS*. Ministerio de Educación, Madrid.
- Escudero, J. M., González, M. T. & Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. Disponible en <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>.
- Escudero, J. M. & Portela, A. (2014). La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. In Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (orgs.), *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem (ISATT)* (págs. 422-429). Braga: CIEC, UMinho. Disponible en http://media.wix.com/ugd/bebf37_945f6326d94d4345a428b5f99ab417e7.pdf)
- Escudero, J. M. & Trillo, F. (en prensa). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: Los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educação em Revista*.
- EU (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Commission Staff Working Document. Strasbourg.
- Frost, L. & Coggshall, L. (2013). Creating coherence. Common core state standards, teacher evaluation and professional learning. Disponible en www.gtlcenter.org/sites/.../CreatingCoherence.pdf.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Leana, C. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*. Fall, 30-35. In www.ssireview.org.
- Trillo, F., Rubal, X. & Nieto, J. M. (2014). La formación docente continuada en Galicia: Políticas y perspectivas del profesorado de educación obligatoria. In M. A. Flores, C. Coutinho & J. A. Lencastre (orgs.), *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem (ISATT)* (pp. 439-446). Braga: CIEC, UMinho. Disponible en http://media.wix.com/ugd/bebf37_945f6326d94d4345a428b5f99ab417e7.pdf)
- Williamson, B. (2013). The future of the curriculum. School knowledge in the digital Age. MacArthur Foundation. Disponible en www.macfound.org.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2) 101-118.

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-1552.

Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar

Fátima Pereira

Universidade do Porto

Introdução

A educação escolar e o trabalho docente são considerados, desde há décadas, como encontrando-se em estado de crise, pela inadequação das velhas respostas institucionais aos novos desafios socioeducativos emergentes na modernidade tardia; por essa razão, têm sido objeto de profundas críticas e tentativas de reforma que visam minorar ou ultrapassar os sintomas dessa crise, sem no entanto serem capazes de alterar o contexto de instabilização da identidade institucional escolar e de crise das identidades docentes. A formação inicial de professores constitui um dos campos educacionais mais focado nessas reformas, procurando-se transformar certificações, qualificações, conteúdos e processos de formação, numa tentativa de formar novos perfis profissionais e potenciar a construção de novas identidades docentes. No entanto, apesar de nas últimas décadas se terem implementado inúmeras reformas, no campo da formação de professores, que têm no processo de Bolonha a versão mais recente e estruturalmente reconfiguradora, os estudos não nos têm dado notícias de que a situação de crise tenda a ultrapassar-se nem que a educação escolar seja, atualmente, socialmente mais justa. A formação de professores deve considerar a responsabilidade que lhe cabe na construção de identidades profissionais atentas à problemática da justiça social e capazes de configurar profissionalidades eticamente justas e pedagogicamente competentes na resposta às diferenças e à desigualdade social-escolar.

Neste texto, será considerada a complexificação cognitiva, relacional e institucional do trabalho dos professores, com enfoque na problemática das justiças em educação, salientando-se a importância de novas epistemologias do trabalho docente que possam dar significado e relevância à formação de professores, face a essa problemática.

Modernidade tardia e crise da profissionalidade docente

A instituição escolar e a profissão docente têm sido afetadas, de modo particularmente perturbador, pela instabilização das convenções sociais que sustentaram a institucionalização moderna, característica da modernidade tardia (cf. Giddens, 1992). Essa instabilidade refletiu-se ao nível dos discursos, das sociabilidades, das subjetividades e das temporalidades e

inseriu-se num contexto de transformações sociais, políticas e económicas de natureza incerta e contraditória.

A modernidade organizada caracterizava-se por uma relativa estabilidade que se fundamentava no fortalecimento da autoridade do Estado, na expansão do capitalismo organizado e na crença sobre as possibilidades, anunciadas pelos discursos científicos, de se poder criar uma representação cognitiva e objetiva da sociedade e dos indivíduos que permitisse gerir o presente e projetar o futuro segundo referenciais estáveis e normativos (cf. Wagner, 1996). Essa estabilidade sofreu profundas ruturas, em função de instabilidades e mudanças verificadas nesses três campos. Essas ruturas põem em causa a representação de indivíduo e as conceções sobre as identidades sociais que se encontram, hoje, em situação de reconstrução e de redefinição, traduzindo-se em quotidianos intensos, na vivência de situações imprevisíveis e conflituais e no declínio das instituições modernas (cf. Dubet, 2002). O declínio das instituições modernas questionou as práticas institucionais e alterou os lugares de referência da construção das identidades sociais. Atualmente, os indivíduos transitam entre múltiplos, e eventualmente contraditórios, lugares sociais que referencializam as identidades sociais modernas e as tornam incertas e transitórias.

Os discursos políticos e científicos têm narrado a problemática da crise escolar e da profissionalidade nos professores como uma perturbação e incapacidade das subjetividades profissionais em se adaptarem às novas situações educativas e aos mandatos sociais (cf. Correia, Matos & Canário, 2002). Mas, de acordo com Correia, Matos e Canário (op. cit.), a crise da escolarização está implicada numa crise cognitiva, isto é, numa crise das representações e significações a que se recorre na categorização dos seres, das relações sociais e dos conflitos e tensões na ordem escolar. Trata-se da crise de uma certa forma de conhecer – e de ignorar – a vida na escola, pelo uso de dispositivos cognitivos que se fundamentam em juízos e representações naturalizadas, mas que já não respondem aos problemas que se colocam à profissionalidade docente (op. cit.).

Formação de professores e justiça(s) em educação

A formação de professores não pode deixar de ter em conta as transformações que se vivem no contexto escolar e as condições em que os professores constroem a sua profissionalidade. A escola é hoje um “lugar de vários mundos”, vivenciando a mesma tensão que define o espaço político na cidade, entre a igualdade e a hierarquia e entre a semelhança e a diferença (Derouet, 2000). Esses vários mundos são também produtores de diversos princípios de justiça que convivem no quotidiano da escola, originando uma pluralidade de

interpretações e de formas de justiça escolar, frequentemente, em conflito e/ou contraditórias entre si. A complexificação das formas de justiça escolar não tem sido favorável a políticas e práticas educativas que favoreçam a justiça social. Falar de justiça social em educação evoca o respeito pelas diferenças entre grupos e entre indivíduos e a superação dialética das condições de opressão e de produção de desigualdades. Mas apesar de várias reformas educativas e programas de intervenção prioritária, a Escola continua a penalizar a diferença e a discriminar as crianças e os jovens de meios socioeconómicos mais desfavorecidos.

Numa revisão da literatura internacional sobre investigação em formação inicial de professores realizada entre 2000 e 2012, Cochran-Smith et al. (no prelo) procuraram mapear os estudos desenvolvidos, relacionando-os com as forças sociais, políticas e económicas e as ideologias daí resultantes. Nessa análise, identificaram três programas de pesquisa: formação inicial de professores, prestação de contas, eficiência e políticas; formação inicial para a sociedade do conhecimento; e formação inicial para a equidade e a diversidade. O terceiro programa organiza-se em quatro núcleos temáticos: a influência da formação e das oportunidades contextuais para aprender a ensinar populações estudantis diversas; estratégias para recrutar e formar professores com diferentes características socioculturais; análise do conteúdo, das estruturas e das pedagogias para formar os futuros professores para a diversidade; e análise da formação para a diversidade dos formadores de professores. A maior parte dos estudos integra-se no primeiro núcleo temático que considera duas linhas de pesquisa, que se distinguem pela forma como questionam a influência das experiências de aprendizagem proporcionadas aos futuros professores. Uma das linhas, que é predominante, foca a alteração das suas crenças – entendidas como atitudes, julgamentos, disposições e compreensões - sobre a diversidade e os «alunos diferentes», sendo que a outra analisa o desenvolvimento das práticas dos estudantes como professores socialmente justos.

Devido à complexidade do conceito de justiça social, e por isso às dificuldades em o operacionalizar em termos das políticas e práticas escolares, o principal mandato social que atualmente se exige ao trabalho docente é melhorar as oportunidades de vida dos alunos, desafiando as desigualdades na escola e na sociedade (Cochran-Smith, Gleeson & Mitchell, 2010).

Alertando para o facto de que, frequentemente, a ideia de educar para a justiça social é acusada de ter pouco valor prático, Reynolds e Brown (2010) identificam quatro aspetos vitais e seis fatores-chave, dos programas de formação inicial, que tornam possível que os professores combatam a desigualdade social, nas suas escolas. Os aspetos vitais consideram: a articulação do currículo e da pedagogia; o entendimento de que a justiça social requer

estratégias de curto e de longo prazo; a ideia de que os programas de formação inicial de professores devem ultrapassar o fosso entre o que se ensina nas aulas sobre justiça social e o que realmente acontece nas escolas e nas comunidades; e a consideração de que os professores devem pertencer ao mesmo tipo de população que os alunos que ensinam, devendo a população estudantil na formação inicial de professores, representar a diversidade da população em geral. Quanto aos seis fatores chave que devem constar de um programa de formação inicial de professores, os autores referem:

professional experience must be an integral part of the teacher education programme; that an overall philosophy for social justice is adhered to by all staff; that the programme would provide varied experiences with different groups within the society; that the programme would encourage students from varied backgrounds; that the programme would focus on classroom strategies plus consider school, community and institutional issues; and finally the programme would incorporate experience with education in the school as well as in the wider community. (op. cit., p. 417)

Estas considerações evidenciam a importância, não só das relações teoria-prática, no que à justiça social-escolar diz respeito, na formação inicial de professores, mas também da complexidade de fatores que devem ser considerados e que não se confinam à dimensão estrita da formação, implicando uma perspectiva ecológica e sociocomunitária que integre a prática profissional docente e os saberes que sobre ela se produzem.

Saberes profissionais dos professores

Os saberes profissionais dos professores são saberes de ação e integram uma perspectiva ampla que considera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que configuram e são configurados pela ação educativa, a prática e a identidade dos professores; são saberes “do trabalho e no trabalho” (Tardif, 2000).

Numa perspectiva epistemológica e ecológica, os saberes profissionais dos professores podem ser considerados como temporais, heterogêneos, personalizados e situados (op. cit.). São temporais em três sentidos: relacionam-se com a sua história de vida; os primeiros anos de prática profissional contribuem decisivamente para a “edificação de um saber experiencial” estruturante da prática; e são utilizados e se desenvolvem num “processo de vida profissional de longa duração” (op. cit., p. 14). São heterogêneos pois “provêm de diversas fontes, (...) não formam um repertório de conhecimentos unificado (...) e porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.” (op. cit.). Os saberes profissionais dos professores são intensamente personalizados e situados, no sentido em que

são saberes apropriados, subjetivados, que dificilmente se podem dissociar das pessoas, da sua experiência e das suas situações de trabalho; são também situados pois são “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido.” (op. cit.).

No entanto, os saberes profissionais, nos termos em que Tardif (op. cit.) os refere, são apenas uma das dimensões do tipo de saberes necessários à profissão docente que, segundo Gauthier et al. (1997), integram: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber de tradição pedagógica, o saber de experiência e o saber de ação pedagógica; sendo este o saber de experiência dos professores tornado público e sujeito à «prova» da pesquisa que se desenvolve na aula. Dessa forma, os julgamentos dos professores e os seus fundamentos podem ser avaliados e comparados, dando origem à formulação de regras de ação que são divulgadas e apropriadas por outros professores (*ibid.*).

A dimensão de validação pública e apropriação social dos saberes experienciais é fundamental para a legitimação desses saberes e para a sua consideração como património de conhecimento da profissão docente, contribuindo para a sua afirmação política e emancipação no contexto das profissões. O contributo dos saberes experienciais para a profissionalização do trabalho docente pode, ainda, ser perspectivado e analisado segundo uma epistemologia da prática, isto é, considerando a contribuição da prática para a produção de conhecimento profissional.

Os saberes experienciais constituem, de facto, o “núcleo vital do saber docente” que permite aos professores “transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática” (Tardif, 2002, p. 54). Por essa razão, eles representam uma recontextualização e ressignificação de todos os saberes profissionais, no sentido em que resultam do seu confronto com as “certezas construídas na prática e na experiência” (op. cit.).

A linguagem possibilita os processos comunicacionais e de significação que tornam possível e dão sentido às relações mediacionais entre conhecimento e ação, estrutura e agência e consciência crítica e historicidade. Nesta perspetiva, a epistemologia da prática não deve focalizar, apenas, o conhecimento que se pode produzir a partir da prática, mas também o seu contributo para a transformação dessa mesma prática, considerando a essência ética e política do trabalho docente.

Para novas epistemologias do trabalho docente como dimensão incontornável da formação de professores

Vários estudos que realizámos (Pereira, Carolino & Lopes, 2007; Pereira, 2009, 2013) têm revelado alguma desadequação dos conhecimentos, e das formas da sua produção/apreensão, veiculados na formação inicial, face à realidade profissional dos professores, designadamente no que diz respeito às possibilidades de uma contextualização do saber escolar que seja significativa para todas as crianças, independentemente das suas origens socioculturais ou da sua subjetividade e identidade específicas. A heterogeneidade humana e a complexidade cultural que caracterizam, hoje, os contextos escolares exigem aos professores um domínio de saberes e de competências profissionais que a formação inicial, genericamente, não tem logrado desenvolver. Importa ressaltar que não se trata de pretender transformar o problema das desigualdades e da discriminação social num problema educacional ou pedagógico, mas antes de, conscientes da sua dimensão político-social e económica, compreender os aspetos que podem fazer a diferença entre a educação escolar ser parte do problema ou poder ser parte da solução.

No cerne das problemáticas educacionais sobre a pertinência da formação inicial para as justiças em educação, encontra-se o velho desafio da relação teoria-prática e das suas implicações na produção de conhecimento profissional significativo para os novos desafios da profissão docente. Mas um conhecimento profissional que seja sujeito ao escrutínio ético e «posto à prova» no mundo da vida da Escola.

O modelo aplicacionista de conhecimento tem, segundo Tardif (2000), hegemonizado a racionalidade curricular da formação inicial de professores, segundo uma lógica disciplinar. No entanto, este modelo “não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias.” (op. cit., p. 18), que cria *status* e *ethos* distintos em função da maior proximidade à pesquisa académica ou à prática profissional escolar. Por outro lado, como também refere Tardif (op. cit., p. 19), o modelo aplicacionista, que se baseia numa relação distintiva sujeito/ objeto, mobiliza conhecimentos proposicionais disciplinares sobre o ensino que “constituem uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática”. Estes conhecimentos proposicionais são, na maior parte das vezes, veiculados sem um trabalho de interpretação cognitiva, afetiva e ética pelos futuros professores que, assim, “terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática” (op. cit., 20).

Realizámos um estudo exploratório (Pereira, 2013) que pretendeu conhecer os discursos produzidos na formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico sobre o conceito de justiça social e compreender os efeitos desses discursos nas práticas

educativas de professores em início de carreira, a exercer funções em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O estudo fundamentou-se na análise de programas do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em ensino de 1º ciclo do ensino básico (CEB) e do 2º CEB (1º e 2º ciclos de Bolonha) e em entrevistas de tipo biográfico a professores de 1º e 2º CEB recém-formados e a um formador de professores.

Os discursos biográficos e curriculares, que analisámos, realçam a inadequação da formação inicial de professores aos mandatos educacionais que algumas das escolas integradas em agrupamentos de escolas TEIP colocam ao trabalho dos professores. Com efeito, a justiça social na escola parece não ser considerada nos programas de formação quer nos cursos dos professores entrevistados quer nos planos de estudos que analisámos. No entanto, o discurso do formador de professores realça uma clara preocupação com as questões relativas à justiça social-escolar que se percebe estar relacionada com um percurso biográfico particular enquanto professor no ensino secundário e como estando integrado numa subcultura profissional preocupada com as componentes ética e política de profissão docente. Esta constatação permite-nos considerar que os aspetos da educação para a justiça social, nos cursos que analisámos, não são considerados como integrando o *core curriculum*, estando mais dependentes da sensibilidade ética, da formação profissional de origem e da ideologia profissional dos formadores.

Refletir sobre a justiça social em educação implica analisar criticamente a produção da injustiça na Escola - as suas origens, as políticas e as práticas que a fundamentam e originam, as relações de poder que a sustentam, as racionalidades que a justificam e as suas consequências para as crianças e os jovens e a sociedade em geral. No entanto, a formação inicial de professores não pode limitar-se a desenvolver competências de reflexão sobre a justiça social na Escola, tem também que construir identidades profissionais de base (cf. Dubar, 1996) que, para além de uma consciência crítica teoricamente fundamentada e politicamente formada, integrem um conjunto de competências e saberes profissionais que não se limitem a celebrar a diferença, mas sobretudo sejam capazes de construir os dispositivos pedagógicos e as condições sociais e institucionais que em cada situação particular seja necessário implementar para que as crianças e os jovens, independentemente da sua origem social e cultural ou condição subjetiva, possam ter sucesso educativo.

A instituição de uma cultura de mediação transformadora e a criação de espaços híbridos, na formação inicial de professores, podem constituir possibilidades promissoras de relações mais significativas entre a formação e a educação escolar e desocultadoras de obstáculos e de fatores favoráveis a uma educação socialmente mais justa. A mediação

transformadora possibilita, simultaneamente, uma nova narrativa sobre a educação escolar e a transformação dessa mesma realidade. Trata-se de criar novas instâncias e dispositivos de comunicação e de cognição entre o mundo da Escola e o mundo da formação que possibilitem, simultaneamente, a transformação desses dois mundos.

A conceção de espaço híbrido fundamenta-se na teoria de hibrididade e terceiro espaço, desenvolvida em Bhabha (1998), que propõe uma rutura com as dicotomias em que, tradicionalmente, a ciência positivista se baseia, como sujeito/ objeto, teoria/ prática ou saberes profanos/ saberes científicos, considerando que o significado e o sentido que atribuímos ao mundo se constrói a partir de diferentes tipos de discurso sobre esse mesmo mundo; “the importance of hybridity is that it bears the traces of those feelings and practices which inform it, just like a translation, so that hybridity puts together the traces of certain other meanings or discourses.” (Rutherford, 1990, p. 211). A este propósito, Zeichner (2010) refere a necessidade de se alterar a epistemologia da formação dos futuros professores, atualmente hegemonizada pelo conhecimento científico académico, assumindo como igualmente cientificamente legítimo o saber dos professores. O autor dá alguns exemplos como: a participação de professores nas diferentes disciplinas do currículo de formação, nas quais se integram as suas representações sobre a educação, os seus saberes e as suas experiências; a incorporação, no currículo, de conhecimentos e competências da comunidade mais ampla em que se inserem as escolas; e o favorecimento da institucionalização de formadores híbridos, que desempenham o seu trabalho simultaneamente em escolas e em instituições de formação de professores.

Tardif (2000) fala-nos, também, em possibilidades promissoras para a reconstituição dos fundamentos epistemológicos da profissão docente, na formação inicial de professores. Estas possibilidades radicam, essencialmente, em formas de rutura com as lógicas e as racionalidades hegemónicas na produção de conhecimento científico sobre a profissão, privilegiando-se a produção de conhecimento **com** os professores, em vez de conhecimento *sobre* os professores. Como refere ainda o autor, esse é um campo de colaboração epistemológica não isento de armadilhas, e por isso “A tarefa de construção de um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores supõe um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e de outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais.” (op. cit., p. 20).

Epílogo

No foco da problemática, que aqui pretendemos desenvolver, encontra-se a justiça social-escolar e a (des)adequação do conhecimento que se veicula na formação inicial de professores face à complexidade cognitiva, cultural e institucional de uma educação escolar comprometida com a equidade e a justiça social.

Sendo uma problemática de natureza multifatorial e que envolve dimensões institucionais e profissionais, não só pedagógicas, mas também políticas, ideológicas e éticas, acreditamos que novas epistemologias do conhecimento profissional podem possibilitar uma compreensão mais esclarecida sobre os fatores que importa considerar e os dispositivos de formação que são necessários à construção de novas identidades profissionais de base; identidades capazes de se recriarem, numa perspetiva cognitiva, afetiva e comunicacional atenta e consciente às diferenças culturais e humanas dos alunos e das suas famílias e às exigências de uma educação para a equidade e a justiça social.

O mundo da vida da Escola é profundamente complexo, gerido por uma diversidade de referenciais para a ação e de normas de justiça (Derouet, 1992), e gerador de tensões que obrigam os professores a um esforço constante de produção de sentido e de justificação do seu trabalho. Os imperativos de justificação do trabalho são um dos fatores que mais contribui para o sofrimento profissional dos professores (op. cit.), que é agravado pelas situações de abandono e insucesso escolar dos alunos que não encontram na Escola qualquer sentido para as suas vidas.

A perspetiva mediacional e híbrida que se propõe para a epistemologia da profissão docente, na formação inicial de professores, poderá instituir uma cultura profissional que não se esgota aí, mas que se integra na instituição educativa e na profissão para as transformar; requer-se uma racionalidade comunicacional e hermenêutica que possibilite criar as condições que permitam a produção de novos sistemas de ação educacional e profissional e a instituição de mudanças implicada nos contextos organizacionais e nas situações de trabalho, de modo favorável à justiça social-escolar.

Referências

- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Correia, J. A., Matos, M. & Canário, R. (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation - des représentations*. Afirse matrice, 281-302.

- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M. & Mitchell, K. (2010). Teacher education for social justice: What's pupil learning got to do with it? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, Chavez-Moreno, L., Mils, T., & Stern, R. (no prelo). Research on teacher preparation. Charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & Courtney Bell (eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington DC: AERA.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*. Paris: Métailié.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation: Construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.
- Gauthier, C. (Éd.), Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Belgica: Les Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), November, 1009-1017.
- Pereira, F. (2013). Initial teacher education for social justice and teaching work in urban schools: An (im)pertinent reflection. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), summer, 162-180.
- Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Reynolds, R., & Brown, J. (2010). Social justice and school linkages in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 405-419.
- Rutherford, J. (1990). The third space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (ed.), *Identity: Community, culture and difference* (pp. 207-221). Londres: Lawrence e Wishart.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes. Formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Wagner, P. (1996). *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Métailié.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 123-149.

Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste

Isabel Cabrita, Ana Capelo e Adriana Ferreira

Universidade de Aveiro

Introdução

A recente Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) em Timor-Leste, embora aplaudida pelos mais diversos agentes educativos, coloca enormes desafios aos professores, que se constituem peças fundamentais da sua implementação. De facto, para além dos problemas de várias ordens, designadamente, ao nível da estrutura, organização e condições das escolas, defrontam-se com graves lacunas linguísticas em relação ao Português, definida como língua oficial para o ensino e na qual estão redigidos todos os materiais curriculares produzidos. Enfrentam, ainda, disciplinas completamente novas e/ou com uma perspectiva educativa diferente da que estavam habituados, designadamente ao nível: dos princípios que se defendem; dos objetivos que se perseguem; de alguns conteúdos programáticos elencados; das orientações metodológicas e da avaliação das aprendizagens preconizadas. Uma das principais medidas levadas a cabo para se fazer face aos constrangimentos enunciados prende-se com a formação contínua de professores, focada nos referidos materiais curriculares. No âmbito deste texto, pretende-se dar conta das ressonâncias da implementação da RCESG principalmente ao nível do conhecimento dos professores sobre o novo currículo, das suas conceções de ensino e das suas práticas de sala de aula.

Resultante de décadas de ocupação, Timor-Leste herdou uma série de problemas, em múltiplos domínios. Destaque-se, no setor educativo, em termos:

- i) de infraestruturas - a degradação notória do parque escolar e a insuficiência dos equipamentos;
- ii) linguísticos - a inexistência de uma política coerente sobre a língua a utilizar;
- iii) sociais - as assimetrias graves no acesso a uma educação de qualidade;
- iv) humanos - a falta de recursos devidamente formados e

v) políticos - a não aprovação ou implementação de legislação fundamental relativamente à organização e regulação do sistema educativo assim como a inexistência de mecanismos e formas de supervisão desse sistema (PCM-RDTL, 2007).

Não admira portanto que, desde a independência, o governo timorense, de forma a dar cumprimento aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)⁴ (ME-RDTL, 2011a), tenha preparado e redigido diversos documentos estratégicos da política educativa (ME-RDTL, 2011a e 2011b; PCM-RDTL, 2007), onde estão definidas metas claras para a educação. Entre elas, propõe-se garantir o acesso de todos à educação, bem como contribuir para a redução da taxa de abandono escolar e das retenções de ano. Propõe-se, ainda, implementar reformas curriculares nos vários níveis de ensino, procurando enriquecer a oferta formativa e as saídas profissionais dos alunos (ME-RDTL, 2011b).

Atendendo a essas prioridades, o Ministério da Educação timorense, em cooperação com Instituições portuguesas, encetou, em 2010, a reforma do Ensino Secundário Geral (ESG) (PRCESGTL, 2014). De forma a apoiar essa reforma e atendendo à importância dos professores nesse processo (Hargreaves, 1988), realizou-se, paralelamente, ações de formação contínua orientada por professores portugueses.

Neste contexto, concebeu-se o projeto “Avaliação do Impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste – um estudo no âmbito da cooperação internacional” (2013-2015), com o objetivo principal de monitorizar e avaliar o modo como o atual currículo do ESG (CESG) em Timor-Leste está a ser implementado. Em particular, e no âmbito da presente publicação, pretende-se analisar os principais desafios que se colocam à referida implementação e refletir sobre os ecos da mesma ao nível do conhecimento dos professores sobre o CESG, das suas conceções de ensino e das suas práticas de sala de aula, determinantes para a aprendizagem dos alunos.

Para isso, desenvolveu-se uma investigação essencialmente qualitativa, que envolveu 10 diretores de escola, estruturas intermédias do governo e dirigentes políticos; 22 formadores, (11 timorenses e 11 portugueses); cerca de 200 professores e 500 alunos timorenses. As técnicas de recolha de dados incluíram recolha documental, observação direta apoiada em notas de campo e grelhas de observação e inquirição, por questionário, entrevista e *focus*

⁴ Os ODM consistem em oito objetivos estratégicos de desenvolvimento que todos os Estados-membros das Nações Unidas pretendem alcançar até 2015. Para mais informações, ver: www.un.org/millenniumgoals; <https://www.mof.gov.tl/about-the-ministry/statistics-indicators/millennium-development-goals-indicators/>.

*group*⁵. Os dados foram alvo de análise de conteúdo, orientada por categorias que emergem dos objetivos que se perseguem.

O presente capítulo subdivide-se em duas partes principais. Na primeira, caracteriza-se o CESG em Timor-Leste e realça-se os desafios que coloca. Seguidamente, foca-se o contexto e a importância da formação contínua de professores centrada no atual currículo e a sua influência ao nível de conhecimentos, conceções e práticas de professores timorenses.

Desafios do currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste

Para a concretização do atual currículo do ESG (CESG) formaram-se 14 equipas portuguesas que estabeleceram estreitas relações com as equipas homólogas timorenses (PRCESGTL, 2014).

Do seu trabalho, resultou a produção de materiais curriculares (MC) para uma nova matriz que admite a seguinte estrutura:

- Componente Geral - integrando Cidadania e Desenvolvimento Social, Educação Física e Desporto, Indonésio, Inglês, Português, Religião e Moral, Tétum e uma nova disciplina de Tecnologias Multimédia;
- Componente Específica de Ciências e Tecnologias (CT) - integrando Biologia, Física, Matemática, Química e uma nova disciplina de Geologia e
- Componente Específica de Ciências Sociais e Humanidades (CSH) - integrando Geografia, História, Sociologia e as novas disciplinas de Economia e Métodos Quantitativos e Temas de Literatura e Cultura.

O primeiro desses MC a ser produzido foi o Plano Curricular (PC) (ME-RDTL, 2011c), ao qual se seguiu os Programas. Conscientes da sua importância como mediadores curriculares das práticas dos professores (Roldão, 1999; Sá-Chaves, 2003; Tomaz, 2007), as referidas equipas também criaram Manuais do aluno e Guias do professor para 14 disciplinas⁶ e para cada ano de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º). Garantiu-se, assim, uma grande coerência entre todos estes instrumentos.

⁵ Os participantes, tipos de sessões, disciplinas e técnicas e instrumentos de recolha de dados são discriminados de acordo com os códigos apresentados em anexo. Assim, por exemplo, 'E-exME-13.5.14' refere-se a uma entrevista realizada a um ex Ministro da Educação na referida data; 'FG-P-ES4SET-21.5.14' refere-se a um *focus group* realizado a professores de uma determinada escola (por questões éticas não se divulgaram as escolas) na referida data.

⁶ Os materiais curriculares das disciplinas de Educação Física e Desporto, Indonésio, Religião e Moral e Tétum ficaram a cargo de equipas timorenses, sob a responsabilidade do Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.

Na perspetiva de diversos participantes neste estudo (Cabrita, 2015), o CESG, designadamente: responde às necessidades prementes do país (ex. E-exME-13.5.14; E-FP-Mat-24.1.14; FG-P-ES4SET-21.5.14); permite uma maior ramificação de estudos no futuro (ex. E-D-30.5.14); dá a possibilidade dos alunos escolherem a componente específica que pretendem seguir (E-exME-13.5.14; FG-A-ES12NOV-12.6.14); permite compreender a nova organização do ESG em duas componentes, a sua articulação e especificidades e as competências gerais a trabalhar (E-FP-Pt-23 e 24.1.14) e uniformiza as diversas disciplinas lecionadas nas escolas de todo o país (ex. E-FP-Fis-28.1.14; FG-P-CPVI-10.10.14), que se revelam essenciais à formação dos alunos (E-exME-16.5.14; E-exD-15.5.14) e vão ao encontro das necessidades de desenvolvimento do país (ex. FG-A-CPVI-2.6.14). Também consideram que o CESG interliga os três anos de escolaridade, interrelaciona os conteúdos e proporciona um conjunto de orientações acerca do que é necessário ensinar e aprender (FG-P-ESCSJB -23.10.14). Por último, atribuem um papel relevante aos MC, sobretudo ao Manual - a base do trabalho docente (FG-P-CPVI-10.10.14).

Não obstante as mais valias que reconhecem ao CESG, os diversos participantes consideram que a sua implementação constitui um enorme desafio para os professores timorenses. Por um lado, devido à forma como a escola se organiza, como interagem as estruturas diretivas e organizativas e às condições que oferecem. Por outro lado, devido a lacunas a nível linguístico, curricular, científico e didático dos professores.

Estrutura, organização e condições das escolas

Do cruzamento dos dados recolhidos, constata-se que raras são as escolas que apresentam, para além do diretor e do(s) vice-diretor(es), um corpo administrativo e de pessoal não docente e uma organização do corpo docente por grupo ou área disciplinar (E-D-30.5.14; E-exD-14.5.14). Além disso, vários diretores não terão o perfil/formação adequados ao desempenho do cargo, o que pode comprometer uma gestão de qualidade (E-exD-14.5.14). Por exemplo, em alguns casos, verificou-se que a lecionação das novas disciplinas do currículo foi atribuída sem atender à formação inicial dos docentes (ex. FG-FT2-7.6.14; FG-P-ES28NOV-11.6.14). Também se constatou, principalmente em escolas públicas, falta de equidade na distribuição da carga horária semanal de diversas disciplinas, que não condiz, em vários casos, com aquela prevista e proposta no CESG (FG-P-ES4SET-21.5.14). Um outro aspeto denunciado prende-se com o número excessivo de alunos por turma (ex. E-exME-13.5.14; FG-A-ESNKS-21.10.15) e a falta de docentes para determinadas áreas disciplinares -

por exemplo “em Timor-Leste, [os] formandos de Geografia [são] pouco[s]” (Cabrita, 2015, p. 53).

A um outro nível, destaca-se: falta de condições básicas como água (E-FP-Qui-28.1.14), eletricidade (E-FP-Geol-27.1.14), saneamento e salas de aulas (FG-P-ES4SET-21.5.14); escassez de mobiliário (ex. E-FP-Fis-28.1.14); falta de laboratórios, incluindo os de multimédia, e respetivo material (ex. E-D-30.5.14; FG-A-ESSMC-13.10.15) e falta de outros recursos como dicionários, bibliografia específica das disciplinas e mapas (ex. FG-A-ESNKS-21.10.15).

Outro dos problemas identificados prende-se com a distribuição e o acesso limitado a Programas (ex. E-FP-Qui-28.1.14), Guias (ex. E-AexD-14.5.14, FG-FT1-7.6.14) e Manuais (ex. E-FP-Mat-24.1.14). A propósito, destaque-se que a distribuição irregular e tardia dos Manuais do 10.º ano atrasou bastante o início da implementação da RCESG, em 2012, e que a distribuição simultânea dos Manuais dos 11.º e 12.º anos, em 2014, fez com que, em alguns casos, se regressasse ao currículo antigo (ex. E-D-30.5.14; FG-P-SM-10.6.14;). Em relação ao acesso, é de realçar que a maior parte dos alunos, principalmente de escolas públicas, não dispõem do seu próprio Manual e que, em várias situações, só o pode usar na Escola e, em particular na sala de aula. Mesmo aí, frequentemente não há um Manual por aluno.

Desafios linguísticos, curriculares, científicos e didáticos

De acordo com orientações definidas pelo ME-RDTL (2011c), os atuais MC para o ESG foram redigidos em Língua portuguesa, numa perspetiva continuada de reforço da sua utilização, como língua oficial e como língua veicular de ensino.

Estão alinhados com princípios e finalidades expressos em documentos de abrangência internacional (ex. DRET, 2008) e nacional (Lei de Bases da Educação⁷; Programa do IV Governo Constitucional⁸). Nesta perspetiva, os MC orientam-se para o desenvolvimento de valores universais, fundamentais à construção de uma identidade nacional⁹, e para o desenvolvimento “de literacias e de competências transversais e específicas” (ME-RDTL, 2011c, p. 18) no âmbito de três áreas curriculares: “a do desenvolvimento linguístico, a do desenvolvimento científico e a do desenvolvimento pessoal e social” (op. cit., p. 21). Além disso, estão articulados com as unidades curriculares do 3º Ciclo, “quer em termos de

⁷ Lei N.º 14/2008, de 29 de Outubro

⁸ PCM-RDTL (Presidência do Conselho de Ministros) (2007)

⁹ Resolução do Governo N.º 24/2009, de 18 de Novembro, que institui uma Política Nacional da Cultura

objectivos finais de Ciclo, áreas e disciplinas de formação, bem como temas e aprendizagens específicas” (op. cit., p. 55).

Em termos de conteúdos, na componente de CT, privilegia-se “uma abordagem com maior grau de profundidade e complexidade” (op. cit., p. 25) de assuntos referidos nos ODM e em documentos relativos à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005), visando consolidar e aprofundar as “competências dos alunos [e] estimular a construção de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares” (ME-RDTL, 2011c, p. 25). Em CSH, há conteúdos novos que percorrem transversalmente os programas das diferentes disciplinas e que se relacionam com questões atuais como “a valorização dos recursos naturais, o combate contra pobreza e a exclusão social, a defesa dos Direitos Humanos” (op. cit., p. 27). Há, ainda, preocupações comuns de envolvimento dos alunos com a sua realidade, sem esquecer a relação com o Mundo e a compreensão de fenómenos globais (op. cit.).

Relativamente a orientações metodológicas, os MC seguem uma perspectiva construtivista da aprendizagem (Fosnot, 1996) e um ensino de cariz exploratório (Allwright, 2005; Canavarro, Oliveira, & Menezes, 2012). Realmente, estão assentes num “ensino centrado no aluno, num modelo de aprendizagem orientado para a acção, [... no] desenvolvimento de hábitos de estudo, individuais e colectivos [... e na] valorização da aplicação prática dos conhecimentos, procurando relacionar conteúdos e metodologias com os desafios da realidade envolvente” (ME-RDTL, 2011c, p. 54). Em particular, em CSH, privilegia-se “o desenvolvimento de capacidade crítica e de reflexão metódica” (p. 28). Em CT, valorizam-se atividades “práticas e experimentais, contemplando resolução de problemas” (op. cit., p. 26), “desenvolvidas no contexto da realidade timorense, de forma a facilitar o reconhecimento pelos alunos das potencialidades dos saberes a construir” (op. cit., p. 25).

No que se refere à avaliação, defende-se uma perspectiva formativa orientada para a melhoria efetiva do processo educativo, a diversificação de espaços, formas e instrumentos de avaliação, em articulação com a avaliação sumativa (cf. Programas de Cidadania e Desenvolvimento Social¹⁰; História¹¹; Matemática¹²).

Assim, os MC colocam inúmeros desafios a nível linguístico, curricular, científico e mesmo didático aos professores timorenses que não estavam devidamente preparados para os enfrentar. Efetivamente, muitos dos participantes no estudo (ex. E-exME-16.5.14; FG-FT1-

¹⁰<https://docs.google.com/a/me.gov.tl/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bWUuZ292LnRsfGhvbWV8Z3g6NThhNjc5MTY0N2FhMzYzYQ>

¹¹<https://docs.google.com/a/me.gov.tl/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bWUuZ292LnRsfGhvbWV8Z3g6NTMzNDA3YWI4NjNiMjYzYzYQ>

¹²<https://docs.google.com/a/me.gov.tl/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bWUuZ292LnRsfGhvbWV8Z3g6OGU5Y2JhNDVlNzgwYWQ2>

7.6.14) identificam lacunas dos docentes no domínio da Língua portuguesa e dificuldades ao nível da própria linguagem usada: “em termos de vocabulário, [a matéria] é difícil [de] seguir e [exige] maior conhecimento” (Cabrita, 2015, p. 76). Neste contexto, um dos dirigentes timorenses reconhece que a utilização da Língua Portuguesa como língua de instrução é difícil, sobretudo nos primeiros anos de implementação (E-D-30.5.14).

A nível curricular, muitos identificam dificuldades dos professores timorenses em entender o Plano e partes dos Programas por os considerarem muito formais (ex. E-FP-Mat-24.1.14), o que pode dificultar a compreensão e respeito pelos princípios nele defendidos e a consecução das finalidades e objetivos. Também evidenciam dificuldades em entender a lógica das competências e em distinguir as gerais das específicas (E-FP-Mat-24.1.14); em estabelecer conexões entre os conteúdos do pré-Secundário e do Secundário (FG-PES4SET-21.5.14) e entre os tópicos e o dia-a-dia (FG-P-ESPL-3.6.14); em gerir todos os conteúdos e em implementarem as orientações metodológicas preconizadas (NC-SF-Soc-27.5.14).

Muitos participantes ainda identificam dificuldades científicas dos professores timorenses (FG-PES28NOV-11.6.14), principalmente face às disciplinas completamente novas (E-exME-16.5.14) ou “nos casos em que a formação de base pode não corresponder à área na qual os formadores timorenses lecionam” (Cabrita, 2015, p. 57). Mesmo nos casos em que tal não acontece, reconhecem que algumas temáticas são bastante exigentes e difíceis de compreender (FG-A-ESPL-23.10.14). Relativamente a Tecnologias Multimédia, o principal problema reside no facto de “fala[r] de Ubuntu e cá usa-se Windows” (Cabrita, 2015, p. 38).

Em termos didáticos, de acordo com os inquiridos, os professores não estão habituados a praticar o tipo de ensino e de aprendizagem que se preconiza (E-FP-Fis-28.1.14). De facto, o seu ensino ainda assenta na ‘transmissão do conhecimento’ dado que há muitas rotinas enraizadas (E-FP-Mat-24.1.14) - a “metodologia é claramente tradicional – de leitura do texto, de, por vezes, leitura em coro, depois o questionário oral, com realização, depois, de questionário escrito e, a seguir, vamos para a gramática (...) o modelo mais tradicional, mais expositivo, que é o modelo de ensino vigente em Timor-Leste.” (Cabrita, 2015, p. 86).

Na mesma linha, muitos inquiridos identificam dificuldades dos professores timorenses em praticar uma avaliação formadora e reguladora, variando os tipos e instrumentos de avaliação (E-FPFis-28.1.14; FG-FT2-7.6.14):

“[o]s professores não conseguem direcionar a avaliação dos alunos para o grau de consecução das metas de aprendizagem. Continuam a avaliar os alunos por um ou dois testes por período e pelo exame final. Apesar de mandarem trabalhos de casa, depois não verificam se os alunos os fizeram e não integram essa avaliação na avaliação dos alunos.” (Cabrita, 2015, p. 86).

Antevendo-se uma série de constrangimentos à implementação da RCESG e na tentativa de os minimizar, uma das iniciativas que a acompanhou foi a formação contínua de formadores e professores timorenses, cujos ecos importa agora denunciar.

A formação contínua no desenvolvimento profissional de professores

As principais ações de formação contínua de professores desenvolvidas no âmbito da RCESG, por formadores portugueses e timorenses, sistematizam-se na tabela 1. Concretizadas através do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), resultante da cooperação estabelecida entre o Ministério da Educação da RDTL e o Ministério dos Negócios Estrangeiros Português, visaram consolidar a Língua portuguesa como língua de escolarização (PRCESGTL, 2014) e desenvolver uma mais sólida preparação, designadamente, a nível científico e didático, para a implementação do currículo.

2012	2013	2014
Formação de formadores (Díli) 30 julho – 3 agosto	Formação de formadores (Díli) 12 agosto – 18 outubro	Formação de formadores (Díli) 5 maio – 27 novembro
Curso intensivo de formação de professores (Díli) 6 – 17 agosto	Curso intensivo de formação de professores (Díli) 4 novembro – 14 dezembro	Curso intensivo de formação de professores (Baucau, Díli e Same) 11 – 16 agosto
Formação de formadores (Díli) 8 outubro – 30 de novembro		Cursos complementares de formação de formadores – Língua Portuguesa e Inglês (Díli) 1 – 12 dezembro
Curso intensivo de formação de professores (Baucau, Díli, Maliana e Same) 3 – 15 de dezembro		

Tabela 1. Ações de formação realizadas entre 2012 e 2014 (Cabrita, 2015)

Centradas, essencialmente, nos MC, em 2012 focaram-se no 10.º ano de escolaridade, em 2013 no 11.º ano e em 2014 no 12.º ano (PRCESGTL, 2014). As ações atenderam, principalmente, às temáticas e atividades propostas nos Guia e nos Manuais, em função das orientações gerais expressas no PC e nos Programas da disciplinas, procurando ir ao encontro das necessidades imediatas do seu público-alvo (Cabrita, 2015). As sessões admitiram trabalho em plenário, a pares, em grupos mais alargados e individual; momentos mais expositivos, de resolução e discussão de tarefas, de simulação de aulas, de planificação, entre outras atividades (op. cit.).

A formação foi considerada por diversos participantes no estudo como um dos aspetos mais importantes para a implementação do novo currículo (ex. E-D-30.5.14; FG-FT2-7.6.14). Em particular, foi tida como um veículo para a capacitação progressiva dos professores no que respeita à adequada abordagem de conteúdos científicos e ao domínio gradual da Língua portuguesa (ex. FG-FT1-7.6.14).

Importa, agora, analisar a sua ressonância ao nível do conhecimento dos formandos relativo a esses materiais curriculares, de concepções sobre o ensino e de práticas educativas.

Conhecimento, concepções e práticas de professores

Diferentes estudos (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Lam, Alviar-Martin, Adler, & Sim, 2013; Shawer, 2010) atentam para a importância da formação contínua de professores no seu desenvolvimento profissional, constituindo uma base impulsionadora da melhoria da sua ação e, conseqüentemente, da qualidade educativa, proporcionando aos alunos aprendizagens mais efetivas e significativas (Gomes, 2013). Note-se que o desenvolvimento profissional incluiu dimensões fundamentais que têm a ver com o conhecimento profissional e com o conhecimento de si, imprescindíveis a uma genuína *praxis* (op. cit.).

Se tais modalidades de formação devem ser uma constante ao longo do percurso profissional dos professores, tornam-se imprescindíveis no contexto de mudanças curriculares, nas quais os docentes detêm um papel preponderante (Gomes, 2013; Hargreaves, 1998). De facto:

- o conhecimento que a formação pode proporcionar aos profissionais, mormente sobre a própria mudança;
- as concepções que lhes permite desenvolver, designadamente, sobre o seu papel nesse processo, a sustentabilidade do mesmo, as expectativas da escola e da sociedade em relação ao seu trabalho e
- o reforço das competências profissionais que daí podem advir, nomeadamente ao nível do ‘conhecimento de conteúdo’ e do ‘conhecimento pedagógico de conteúdo’ (Shulman, 1986) e das capacidades e atitudes para o mobilizarem para situações práticas

terão, inevitavelmente, um impacto positivo na implementação dessa mesma mudança (op. cit.).

No quadro do estudo desenvolvido em Timor-Leste, a formação permitiu que os professores contactassem, muitos deles pela primeira vez, com a lógica e as orientações do PC e dos Programas (Cabrita, 2015). Particularmente, permitiu que trabalhassem os temas e tópicos específicos e as tarefas propostas nos Manuais e nos Guias, constituindo a base do trabalho do professor na dinamização e planificação das aulas (FG-P-ESCSJB-23.10.14; FG-P-ES28NOV-1.10.14). Permitiu-lhes, assim, aprofundar conhecimento curricular e didático mas, principalmente, conhecimento científico (Cabrita, 2015).

A transposição de tal formação para o contexto de sala de aula verifica-se, no entanto, um processo difícil, condicionado pela falta de preparação docente - “painel de professores [que] não satisfaz [as necessidades]” (E-aD-30.09.14). Nas práticas letivas ainda parecem prevalecer modelos pedagógicos de orientação tradicional, com contornos muito transmissivos (Shawer, 2010) assumindo o professor o principal protagonismo. A dinamização de aulas passa pela exposição e explicação sequencial de conteúdos (NC-Au-SM-10.6.14; NC-Au-ES12NOV-12.6.14), seguida da resolução de tarefas dos Manuais (id), de gramáticas complementares (NC-Au-ES12NOV-10.10.14) ou, simplesmente, de exercícios colocados no quadro pelo professor (NC-Au-ESSMC-15 e 22.10.14). Para além disso, a ação pedagógica serve intenções essencialmente reprodutoras (Sá-Chaves, 2003; Vieira, 2009) e segue, de forma linear, os conteúdos programados através do Manual (Cabrita, 2015). Assim, os MC ainda são encarados de forma muito prescritiva, aproximando a figura do professor à de *curriculum-transmitter* (Shawer, 2010). As práticas de avaliação continuam a incidir maioritariamente sobre os testes e a “prova diária” (FG-A-CPVI-10.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14).

A esta atitude não será alheia, por um lado, as dificuldades linguísticas que levam vários professores a complementar (e por vezes até substituir) a utilização do Manual por manuais indonésios e sebentas brasileiras do currículo antigo (FG-A-ESCSJB-4.6.14; FG-A-ESNKS-5.6.14). Para além disso, também recorrem frequentemente ao Tétum e ao Indonésio (NC-Au-ES12NOV-10.10.14; NC-Au-ESSMC-15.10.14) para comunicarem, durante as aulas, com os alunos.

Por outro lado, estará relacionada com a conceção de currículo que prevalece - a de um corpo rígido e uniforme de ‘conteúdos’ - em detrimento de outras dimensões como princípios, finalidades, objetivos, orientações metodológicas e de avaliação. Todavia, alguns formandos parecem interpretar o currículo como um plano estruturado, que interliga os três

anos de escolaridade, onde as matérias curriculares se relacionam, e que inclui orientações metodológicas e de avaliação (FG-F-25.10.14).

Não será ainda despiciente, por parte de outros, a desconsideração da formação como espaço potenciador da (re)construção da identidade e do conhecimento do professor (Gomes, 2013) e, conseqüentemente, promotor do seu desenvolvimento profissional. De facto, parece haver a tendência de alguns formandos pensarem mais a formação por relação ao incentivo financeiro e à progressão na carreira (FG-FT2-7.6.14), por mais legítimos que sejam (Gorozidis & Papaioannou, 2014), do que em função do (re)conhecimento do que é ser professor – “O professor é o facilitador, [conduz os] estudantes [a] explorar a sua capacidade própria” (FG-FT1-7.6.14) –, qual o seu papel e quais as competências exigidas face à realidade que os entorna nas suas mais variadas dimensões e num contexto de reforma curricular, portanto, de mudança (Gomes, 2013; Lam et al., 2013; Hargreaves, 1998).

Fruto da consciência que outros professores já vão ganhando da importância e do papel que são chamados a desempenhar em prol de uma educação de qualidade, ensaiam novas abordagens, começando a tirar partido, embora timidamente, por exemplo, da oralidade, da escrita e da leitura na língua portuguesa (ex. FG-P-CPVI-10.10.14); de atividades práticas (ex. FG-A-ESNKS-21.10.14; FG-A-ES12NOV-2.10.14); de “debates” (ex. FG-FT2-7.6.14) e de trabalhos em grupo (ex. FG-P-SM-7.10.14; FG-A-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14). Começam também a valorizar a “distribuição de tópicos aos alunos da turma, para que depois estes façam pesquisas na Internet” (FG-P-CPVI-10.10.14), conferindo um papel mais ativo ao aluno (ex. FG-P-ES12NOV-2.10.14; FG-P-ESSMC-13.10.14). Os alunos também corroboram que ténues mudanças começam a emergir, tais como novas formas de resolver exercícios, recorrendo à realização de trabalhos de grupo e posterior discussão dos mesmos (ex. FG-A-ES4SET-21.5.14 e 15.10.14) e de lecionar – “[anteriormente era só] ler, ler... Agora o professor explica fora da matéria. Vai buscar exemplos práticos para compreendermos melhor (...) mesmo a língua portuguesa sendo mais difícil” (FG-A-CPVI-10.10.14).

Estas práticas surgem como mais regulares junto de professores em formação que, adicionalmente, acusam já o uso de materiais didáticos de natureza diversa – “Então vou à Internet buscar imagens e depois uso o projetor na escola” (FG-F-25.10.14); “Em Geologia (...) compr[o] e arranjo material barato” (FG-F-25.10.14). Algumas experiências laboratoriais são replicadas nas aulas através do uso de materiais do dia-a-dia (E-FP-Qui-28.1.14; FG-A-

ESNKS-21.10.14) bem como da mobilização de mapas, globos e planisférios (NC-Au-ES12NOV-12.6.14), quando existentes nas escolas.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, há já professores que começam a considerar a participação dos alunos nas aulas e a utilização de questionários e de grelhas de registo da pontualidade, assiduidade e comportamento (FG-P-SM-7.10.14; FG-P-ES28NOV-1.10.14; FG-A-ESPL-23.10.14).

Considerações finais

O processo contínuo de consolidação da paz e da construção de Estado permite que Timor- Leste privilegie, agora, saúde e educação. Em relação a esta, é imprescindível apostar numa sólida formação inicial dos professores, na qual convivam as dimensões científica, curricular, pedagógica e didática, que permita aos futuros professores fazer face às exigências da atual matriz curricular do Ensino Secundário Geral, principalmente no que respeita às novas disciplinas que a integram.

Paralelamente e por maioria de razão em tal realidade, importa continuar a apostar numa formação contínua e continuada de todos os professores do ESG em exercício que favoreça a (re)construção do seu conhecimento pessoal e do seu conhecimento profissional, que se constituem peças fundamentais do seu próprio desenvolvimento profissional. Só assim poderão assumir-se como *curriculum-maker e curriculum-developer* (Shawer, 2010), capazes de promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Zabalza, 2003) que lhes permita a assunção de uma cidadania pró-ativa, fundamentada e refletida, em prol de consolidação de um país em desenvolvimento.

Referências

- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89(3), 353-366.
- Cabrita, I. (Coord.) (2015). *Implementar a reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor-Leste: Construindo qualidade*. Aveiro: UA Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.

- Gomes, S. (2013). *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professores: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/11484>.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lam, C., Alviar-Martin, T., Adler, S., & Sim, J. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education*, 31, 23–34.
- ME-RDTL (Ministério de Educação- República Democrática Timor-Leste) (2011a). Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste. Disponível em http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf
- ME-RDTL (2011b). Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) (2011-2030). Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste. Disponível em http://www.infordepe.tl/partilhas/partilha_01.pdf
- ME-RDTL (2011c) Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Díli: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.
- PCM-RDTL (Presidência do Conselho de Ministros) (2007). Programa do IV Governo Constitucional: 2007-2012. Díli: Presidência do Conselho de Ministros da República Democrática de Timor-Leste. Disponível em <http://www.etan.org/etanpdf/2007/Governmentprogrampt.pdf>
- PRCESGTL, Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste (2014). Disponível em <http://www.ua.pt/esgtimor/>.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular - O papel das escolas e dos professores. In D. E. B. Ministério da Educação (Ed.), *FÓRUM "Escola, Diversidade e Currículo"* (pp. 45–56). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: Dispersão semântica e ambiguidade. In O. C. de Sousa & M. M. C. Ricardo (orgs.), *Uma escola com sentido: O currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas* (pp. 145-158). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173–184.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1456>.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014. The DESD at a glance. ED/2005/PEQ/ESD/3. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197–217.

Zabalza, M. A. (2003). A construção do currículo: A diversidade numa escola para todos. In O. C. de Sousa & M. M. C. Ricardo (orgs.), *Uma escola com sentido: O currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas* (pp. 13-50). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Anexo

Nível	Designação	Código	Nível	Designação	Código
Macro	Diretor da DE	D	Micro	Alunos	A
	Ex-Diretor da DE	exD		Professores	P
	Assessor ex-Diretor da DE	AexD		Formadores timorenses (grupo 1 e 2)	F
					FT1 e FT2
	Assessor Diretor	AD		Formadores portugueses	FP
	Ex-Ministro da Educação	exME		Aulas	Au
Meso	Gabinete Diretivo da ESSMC	GDESSMC	Sessões de formação	SF	
	Gabinete Diretivo da ES4SET	GD4SET			

Quadro 1. Códigos de identificação dos participantes por níveis e dos tipos de sessões

Disciplinas	Código	Disciplinas	Código	Disciplinas	Código
Biologia	Bio	Geologia	Geol	Química	Qui
Cidadania e Desenvolvimento Social	CDS	História	Hist	Sociologia	Soc
Economia e Métodos Quantitativos	EMQ	Inglês	Ing	Tecnologias Multimédia	TM
Física	Fis	Matemática	Mat	Temas de Literatura e Cultura	TLC
Geografia	Geo	Português	Pt		

Quadro 2. Códigos de identificação das disciplinas

Técnica		Observação		Inquirição	
Instrumento	Notas de campo	Grelha de Observação	Guião de entrevista	<i>Focus group</i>	Questionário
Código	NC	GO	E	FG	Q

Quadro 3. Códigos de identificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados

**Em torno de uma Pedagogia Baseada em Casos (PBC) – Enquadramento e contributos
na formação de professores**

Teresa Pessoa

Universidade de Coimbra

Marcelo Máximo Purificação

UNIFIMES, Goiás Brasil & Universidade Coimbra

Georgina Quaresma Lustosa

Universidade de Coimbra e Universidade Federal do Piauí, Brasil

Juraneide Matos

Universidade de Coimbra

Introdução

Numa escola que se quer do século XXI, a formação de professores terá um papel fundamental (Hargreaves, 1998, Gómez, 2001, Raposo, 1997). As transformações que se querem implementar implicarão, nos docentes, o desenvolvimento das suas capacidades para mudarem, assim como a mobilização dos seus desejos de mudança (Hargreaves, 1998, 12).

Se se reconhece ao professor e à sua formação um papel importante no desenvolvimento de dinâmicas educativas inovadoras, os significados em torno desta profissão são diversos. Da imagem de um professor com carisma e mestre na transmissão do saber, à imagem de um professor tecnicamente competente que prevaleceu no século XX até à atualidade, onde o papel do professor se torna cada vez mais complexo, (re)aparece a necessidade do seu entendimento e (re) configuração. A estas imagens e papéis atribuídos aos professores têm correspondido modelos de formação distintos com finalidades e estratégias potencialmente diversas. De forma sintética, apresentamos uma leitura breve desta diversidade, assim como alguns contributos para o desenho de uma pedagogia centrada em casos.

(Des)Entendimento gerais em formação de professores

Uma leitura compreensiva em torno da formação de professores leva-nos ao encontro de diversos des(entendimentos) nesta temática que se têm apresentado com diversas designações: ora de paradigmas de formação (Zeichner, 1983), ora modelos ideais de formação (Simões, 1987), ora orientações conceptuais (Feiman-Nemser, 1990), ora tradições de formação (Liston

& Zeichner, 1991) ora, ainda, perspectivas de formação (Gómez, 1992 citado em Garcia, 1999), abordagens de formação (Gómez, 2001) e modelos de formação (Altet, 2000). De fato, reconhece-se ao domínio da formação de professores a falta de um quadro teórico e conceptual compreensivo e, ao mesmo tempo, a falta de tradições de prática bem desenvolvidas (Feiman-Nemser, 1990, Zeichner, 1983).

No sentido de compreendermos e de nos situarmos nos trilhos atuais, iremos visitar as diversas propostas de classificação de modelos de formação de professores.. A revisão da literatura efetuada neste domínio por Feiman-Nemser (1990), a partir de meados dos anos 70, refere às tipologias de Joyce (1975); Hartnett & Naish (1980); Zeichner (1983); Kirk (1986); Zimpher & Howey (1987) e Kennedy (1987), de entre as quais tivémos acesso apenas à de Zeichner (1983). A estas tipologias, acrescenta Garcia (1999, pp. 31-33) a de Gómez de 1992, que este mesmo autor reconcetualiza em 2001. A estas, acrescentámos a classificação de Simões (1987), a de Feiman-Nemser (1990), a de Altet (2000) e a apresentada Gómez em 2001 (quadro 1).

Joyce (1975)	tradicional	académica	competências	personalista	progressista
Hartnett & Naish (1980)	artesanal		tecnológica		crítica
Zeichner (1983)	artesanal	académica	behaviorista	personalista	investigação
Kirk (1986)		racionalismo		radicalismo	
Zimpher & clínica Howey (1987)		técnica	peçoal	crítica	
Kennedy (1987)	acção delibe- rada análise crítica		aplicação competências e teorias		
Simões (1987)	empiricista	teoricista	(apresenta ainda um modelo integrado)		
Feiman-Nemser (1990)	prática (apresenta a reflexão como disposição profissional geral)	académica	tecnológica	peçoal	crítica/social
Gómez (1992)	Abordagem tradicional A. reflexiva	A. enciclo- pédica A. compre- ensiva	m. treino m. adopção decisões		crítica e reconst invest.-acção
Altet (2000)	artesanal (apresenta ainda um modelo profissional – modelo do práctico reflexivo)	académico	tecnológico	personalista	social/critico
Gómez (2001)	prática/ artesanal	técnico/ académica		abordagem reflexiva: a investi-acção	

Quadro 1. Classificação das diferentes perspetivas em torno da formação de professores (in Pessoa, 2001)

Conforme se pode ler no quadro 1, todos os autores consideram a dimensão prática¹³ e tecnológica¹⁴ como perspetivas com impacto na formação de professores. Também a perspetiva personalista¹⁵ se tem mantido pouco sujeita a interpretações divergentes. As diferenças principais residem no tratamento dado às orientações prática e académica¹⁶ que ganharam atitudes de maior respeito, não só no que concerne a uma sabedoria da prática (*the wisdom of practice*), como no que se refere ao reconhecimento da atual investigação realizada no domínio do conhecimento pedagógico, que afastam estas orientações das suas conceções mais tradicionais (Feiman-Nemser, 1990, 221). A formação pela prática vem sendo valorizada de formas diferentes: Joyce (1975) utiliza a designação de tradicional e Gómez (1992) utilizará a designação de abordagem reflexiva sobre a prática¹⁷. A importância que vem sendo atribuída à reflexão na formação de professores, no entanto, tem introduzido outras dinâmicas entre as várias e já existentes perspetivas de formação. Assim, Altet (2000) acrescenta um novo modelo de formação que integra a ideia de reflexão e Gómez (2001), por outro lado, distingue uma abordagem reflexiva, orientada para a investigação-na-ação, das abordagens prática ou artesanal e técnica ou académica. Gómez (2001) considera a reflexão como elemento fundamental no desenvolvimento do conhecimento profissional do docente. O ensino é, aqui, considerado uma atividade complexa, incerta e ambígua e o professor, clínico, artista e intelectual (Gómez, 2001, 189), constrói o conhecimento “útil e relevante” (Gómez,

¹³ O *paradigma artesanal* (Zeichner, 1983), o *modelo empiricista* (Simões, 1987), a *orientação prática* (Feiman-Nemser, 1990), o *modelo artesanal* (Altet, 2000), a *abordagem prática-artesanal* (Gómez, 2001). Esta conceção da formação de professores tem sido sujeita a tratamentos diferenciados. Assim, temos autores que a perspetivam como uma formação tradicional (Altet, 2000, Gómez, 2001; Simões, 1987; Zeichner, 1983) e, temos, por outro lado, autores que lhe conferem características de uma formação reflexiva, mais atual (Feiman-Nemser, 1990, Garcia, 1999, Gómez, 1992). Na perspetiva de Zeichner (1983), Altet (2000) e Gómez (2001), o ensino é perspetivado essencialmente como uma arte ou ofício (*craft*) e o professor um artesão, um executante de um ofício ou arte (*craftsperson*). A formação de professores é, então, perspetivada como um processo de aprendizagem colaborativa (*apprenticeship*) e, mais tarde, de *cognitive apprenticeship*, isto é, situações de aprendizagem em que os alunos não só observam as ações dos seus mestres mas pensam alto de modo a que os futuros professores partilhem das hesitações e decisões face a problemas particulares da prática (Feiman-Nemser, 1990, p. 223). A esta perspetiva mais tradicional ou artesanal da prática, tem sido acrescentada uma outra, *abordagem reflexiva sobre a prática*, em que a ideia de arte ou ofício (*craft*) permanece, embora se tenha acrescentado outro atributo - *artistry* (Feiman-Nemser, 1990, p. 222).

¹⁴ O *paradigma behaviorista* (Zeichner, 1983), a *orientação tecnológica* (Feiman-Nemser, 1990), o *modelo tecnológico* (Altet, 2000) e a *abordagem técnico-académica* (Gómez, 2001) com raízes na psicologia behaviorista tem sido muito utilizado na formação de professores nos EUA, entre 1975 e 1985, e que tem sido utilizado, também, na Europa desde os anos 90 (Altet, 2000). O professor é um *técnico*, imagem que se reporta à ideia ou imagem de um ensino *eficaz*.

¹⁵ O *paradigma personalista* (Zeichner, 1983), a *orientação pessoal* (Feiman-Nemser, 1990) ou *modelo personalista* (Altet, 2000). Considera o formando como o centro do processo educativo e centra-se no desenvolvimento pessoal do sujeito em formação (Combs, 1999; Altet, 2000). O objetivo fundamental na formação será a promoção da sua maturidade psicológica de modo a facilitar a compreensão e desenvolvimento de si (*self*) como passo fundamental do desenvolvimento profissional.

¹⁶ O *paradigma académico* (Zeichner, 1983), o *modelo teorístico* (Simões, 1987), a *orientação académica* (Feiman-Nemser, 1990), o *modelo académico* (Altet, 2000) e a *abordagem técnico-académica* (Gómez, 2001). Há quem considere que se trata de um paradigma que integra preocupações presentes em todos (Zeichner, 1983) e, por outro lado, temos quem defenda que se trata de um modelo que privilegia os saberes, sendo o professor um transmissor de conhecimentos (Simões, 1987). Porém, no âmbito desta orientação começa a reconhecer-se a necessidade de o professor dominar, não só o conhecimento relativo a uma determinada matéria (*subject-matter knowledge* ou *content knowledge*), mas também o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*) (Shulman, L. 1986; 1987).

¹⁷ A necessidade de integração de saberes e de revalorização do conhecimento ou sabedoria da prática constituirão fatores que explicam a atual importância de abordagem reflexiva relativamente às práticas (cf. Zeichner, 1993, 1996a) que, muitas vezes, se compara ao aparecimento de certa “nostalgia pelo professor artesão” que procura “recuperar as tradições empíricas da profissão” (Benito, 1999, 26). Neste mesmo sentido se manifesta Estrela (1999, p. 16; 2001, p. 125).

2001, 190) ao seu desenvolvimento profissional a partir da prática e é legitimado por uma pesquisa reflexiva. Altet (2000) fala, também, de um modelo profissional, integrando uma formação científica e profissional a que, como a própria autora refere, designa de modelo do prático reflexivo de Schön (Altet, 2000). A formação tem, aqui, como objetivo o desenvolvimento da capacidade de análise da prática, onde a modificação da percepção da própria prática é percebida como condição de mudança, aprendizagem e desenvolvimento profissional (Altet, 2000).

Em torno de uma Pedagogia Baseada em Casos (PBC) na formação de professores

A evolução e crescente complexidade dos conceitos e ideias subjacentes ao desempenho profissional do professor têm exigido leituras compreensivas e integradoras das perspectivas ou modelos de formação de professores. Zeichner (1983) procurou relacionar os diferentes paradigmas utilizando como critérios diferenciadores: a) as dimensões *recebido-reflexivo*, no parâmetro recebido parte-se do pressuposto que o currículo é aceite e recebido por parte dos formandos e não é negociável e no parâmetro *reflexivo* os formandos são participantes ativos na construção dos conteúdos do programa de formação, b) ou *certo-problemático*, isto é, grau em que a instituição e o contexto da escola é entendido como certo ou capaz de ser problematizado.

À tipologia de Zeichner (1983) acrescentamos agora outros indicadores (Fig.1) que relevam outras dimensões com implicações no desenvolvimento de programas formativos que se querem situados na vida nas escolas: construção, contextos e casos.

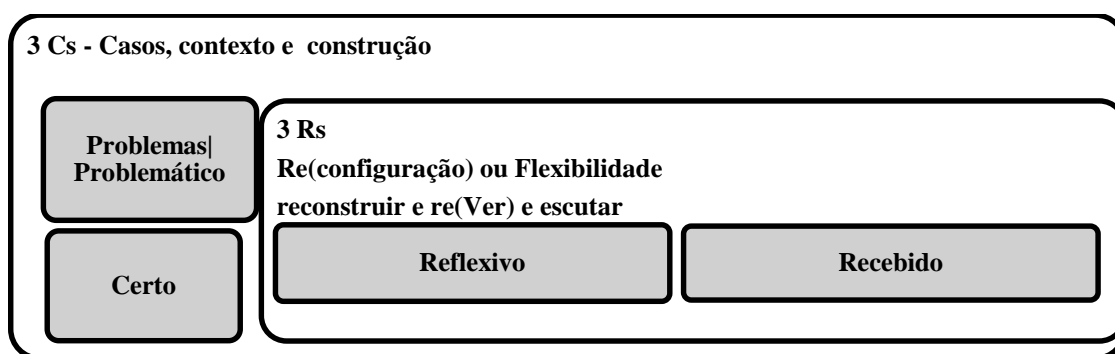


Fig. 1. Dimensões em formação de professores

Aprender a fazer e a ser bom professor, aprender a tornar-se professor implicará aprender a analisar e a *Refletir*, de forma flexível, *Reconfigurando* as situações de ensino-aprendizagem através de uma escuta ativa e *(Re)viendo* ou olhando de várias perspetivas um determinado

contexto (fig. 1). Aprender a pensar como professor, domínio tão complexo e pouco-estruturado, exigirá, então, formas de ensino-aprendizagem que são muitas vezes a antítese das utilizadas em domínios mais simples (Spiro et al., 1988), nomeadamente a *Contextualização* das aprendizagens e as múltiplas representações dos conhecimentos, a *Construção* de conhecimento e acesso à informação de forma não-linear mas flexível, através de *Casos* (fig.1). A teoria construtivista da Flexibilidade Cognitiva procura dar resposta a estas questões sustentando o desenho de ambientes de aprendizagem flexíveis em que o conhecimento é mostrado em diversos contextos e, assim, atravessado por pontos de vista diversos ou múltiplas perspectivas. Os casos são, de acordo com esta teoria, os elementos fundamentais na contextualização das aprendizagens e dos saberes (Spiro et al., 1988; Spiro & Jehng, 1990). Ensinar e aprender através da análise e escrita de casos – pedagogia dos casos - ganha aqui um relevo substancial no âmbito das dinâmicas que querem valorizar a dimensão da escuta e do olhar, da construção e reconstrução do saber, do saber contextualizado e situado no quotidiano da escola com vista à promoção da flexibilidade afetiva e cognitiva.

Os Casos

Os casos são narrativas particulares de acontecimentos localizados num tempo, situados e contextualizados num determinado espaço social e cultural, cujo enredo implica alguma tensão dramática relevante no domínio das emoções, dos motivos de ação e das conceções teóricas subjacentes à ação ou aos pensamentos (Shulman, 1992, Lundeberg, 1999). Na perspectiva de Lee Shulman, para que se possa chamar a uma história ou a qualquer descrição de um incidente um caso é preciso que tais narrativas representem conhecimento teórico, por um lado e que, por outro, sejam um caso de algo ou um exemplo de um tipo de casos mais vasto (1986, 1987, 1992, 1996). Um caso permite, potencialmente, múltiplas reinterpretações e representações, podendo constituir, então, conhecimento em uso, exemplo ou contexto para várias afirmações ou princípios teóricos e desta forma não há um único conhecimento válido implicado num caso. Para Spiro e colaboradores (1988, 1990) os casos são acontecimentos, ou descrições desses acontecimentos, que mostram como determinados conhecimentos são utilizados, ou que contextualizam conhecimentos particulares. Um caso pode ser uma cena de um filme, um caso médico, um acontecimento histórico, um capítulo de um livro ou um exemplo de uma situação concreta e actual (Spiro & Jehng, 1990, p. 168). O caso ou o exemplo tem uma função chave “*the cases are key*” (Spiro et al., 1988, p. 380) e não terão uma função meramente ilustrativa de princípios abstractos ou conceitos como acontecia até então (Spiro et al., 1988). Nestes contextos, os exemplos são criteriosamente escolhidos para sublinhar atributos teóricos críticos

em que se prevê uma única resposta correcta. A ideia de caso passará pela consideração de situações reais, pela utilização de fatias ou casos da vida, com a complexidade que lhe é inerente. O conhecimento é construído com estas, ou nestas, situações ou casos (Spiro & Jehng, 1990). Aliás, os casos são eles próprios conhecimento relacionado com situações particulares ou, no dizer de Moreira (1996), “representam conhecimento a um nível operacional, isto é, torna explícito o modo de realização de uma tarefa, o modo de aplicação de um conhecimento, a selecção de estratégias particulares para se atingir determinado fim” (p. 76).

O valor educativo de um caso, na opinião de Lee Shulman, deverá combinar quatro outros atributos, nomeadamente ter uma intenção manifesta através de um plano, formal ou tácito, ou de um caminho ou propósito de acção; deverá pressupor algumas vicissitudes ou contingências (*chance*) ou seja interrupções ou suspensões do plano por acontecimentos imprevistos ou quaisquer outras surpresas; deverá implicar algum tipo de raciocínio ou pensamento por parte do protagonista face ao acontecimento imprevisto assim como alternativas de acção e, finalmente, deverá implicar reflexão ou exame das possíveis consequências das acções com vista a nova acção ou plano de intenções (1996, p. 207). Merseth (1994) releva os diversos papéis que os casos podem assumir na formação, nomeadamente: pela estruturação de conversas entre supervisores e formandos, como estímulos para a reflexão, como técnicas que valorizam as experiências de campo, como instrumentos de avaliação profissional e de desenvolvimento de formas particulares de pensamento. Merseth (1994) realça também as estratégias a eles associadas nomeadamente: discussões, *role playing* e análises escritas. Os casos estão, então, veiculados a uma prática e por isso são uma estratégia importante para representar o conhecimento artesanal do ensino - ou a sabedoria da prática (Richert, 1991).

Em torno de uma pedagogia baseada em casos

As primeiras utilizações de casos no desenvolvimento profissional situam-se em áreas como a medicina, direito, em fins do século XIX e só mais tarde na área da economia e gestão.

Remontam a 1920 as primeiras tentativas, realizadas nos Estados Unidos da América, para integrar os casos na formação de professores que, porém, conheceram maior desenvolvimento em meados do século XX. Um dos argumentos então referidos, para justificar a utilização de casos no âmbito da preparação para a docência, prende-se com o sucesso experimentado por esta metodologia nessas primeiras áreas de formação profissional (Carter, 1999; Kleinfeld, 1992; Lacey & Merseth, 1993; McAninch, 1993; Merseth, 1991a, 1991b, 1999; Sykes & Bird, 1992).

No entanto só por volta dos anos 80, com o trabalho de Lee Shulman e Katherine Merseeth, a ideia de uma pedagogia baseada nos casos começou a ganhar forma e credibilidade e, em finais dos anos 80, começaram a aparecer, na literatura especializada, artigos e ensaios sobre a utilização de casos no desenvolvimento profissional dos docentes.

A utilização dos casos em formação de professores tem sido concetualizada e designada de diferentes modos. O constructo método de casos (*case methods*) é uma expressão de âmbito alargado que, assim, abrange todo o tipo de metodologias em que os casos são utilizados no processo de ensino-aprendizagem e é, desta forma, utilizada por diversos autores (Fauske, 2000; Greenwood, 1996; Harrington et al., 1999; Kleinfeld, 1990; Lacey & Merseeth, 1993; Levin, 1999; Lundeberg, 1999; McAninch, 1993; Merseeth, 1991b,1994,1999; Merseeth & Lacey, 1993; Shulman, 1992; Shulman, 1986, 1992, 1996). Fauske caracteriza-a como um método de ensino em que os casos são utilizados para facilitar a aprendizagem através da análise verbal de acontecimentos reais ou hipotéticos e terá sido, na sua opinião, o termo com que foi inicialmente utilizado em direito, em economia e gestão (2000, p. 2). A expressão *case teaching* é utilizada, por diversos autores, de forma indiferenciada relativamente à de *case methods* (Kleinfeld, 1990; Sykes & Bird, 1992). Sykes e Bird utilizam também a expressão *encounter with cases* o que constitui, na nossa perspetiva, uma atitude cautelosa na medida em que sublinham, simplesmente, que diferentes autores encontram, de forma diversa, as suas teorias com os casos (1992, p. 1). O termo ensino baseado em casos (*case-based instruction*) referir-se-á a todo um curso ou programa de ensino construído em torno dos casos (Fauske, 2000; Lacey & Merseeth, 1993). É este o sentido atribuído por J. Shulman (1996) a *case based teaching* ou por Lee Shulman a *case-based curriculum* (1992, p. 20).

Recentemente tem aparecido o termo pedagogia baseada-em-casos (*case-based pedagogy*) (Harrington, 1999; Levin, 1999; Merseeth, 1999; Moje et al., 1999) o que poderá levar a crer que se caminha no sentido do desenvolvimento de “*a well-founded and codified knowledge base*” (Merseeth, 1999) a utilizar no ensino e formação de professores de que o trabalho de Lee Shulman (1986a, 1992, 1996) terá constituído a primeira chamada de atenção. Trata-se de um caminho promissor para ajudar professores a compreender “*what teachers know and can do*” (Merseeth, 1999, xi) e para, assim, ajudar a criar ambientes de aprendizagem mais ajustados (Shulman, J. 1996), mais exigentes ou intelectualmente estimulantes, mais capazes de integrar teorias e práticas e ajudar os candidatos a professores a *pensarem como professores* (Merseeth & Lacey, 1993; Shulman, L., 1992). A integração das teorias e das práticas e a contextualização das aprendizagens têm sido, de facto, aspetos importantes e realçados relativamente à utilização de casos (Carter, 1992a, 1992b; Colbert, 1996; Colbert et al. 1996; Harrington et al., 1999;

Laboskey, 1992; Levin, 1999; Lundeberg & Fawver, 1994; Lundeberg, 1999; Merseth, 1992; Merseth & Lacey, 1993; Moje et al., 1999; Richardson, 1996; Richert, 1991, 1992; Shulman 1992, 1996; Spiro et al., 1988; Spiro & Jehng, 1990; Sykes & Bird, 1992; Sykes, 1996). A *case idea* comparada com a *theory-into-practice idea*, que tem vigorado no âmbito da formação de professores, implicará mudanças, nomeadamente no que concerne a uma maior valorização das práticas relativamente às teorias, assim como uma maior valorização da narrativa em detrimento da exposição (Sykes & Bird, 1992, p. 8). Através da narrativa “*the knower is connected to the known*” e a “*theory and practice are connected*” (Beattie, 2000, p. 5) e num processo de construção de significados, o sujeito desenvolve o seu conhecimento profissional.

O valor pedagógico do caso tem um duplo sentido. Assim, enquanto autor ou escritor do caso ou da narrativa o sujeito constrói significado da experiência à medida que realiza um esforço “*to collect understanding through a form of disciplined recollection*” (Sykes, 1996, p. xi). Por outro lado, enquanto leitor ou ouvinte o sujeito constrói uma interpretação da mesma integrando “*his or her experience to the narrative*” (Sykes, 1996, p. xi). Um caso descreve “*aspects of teaching practice*” (Richert, 1991, p. 116) ou, utilizando uma imagem mais concreta, os casos “*physically*” podem levar-nos a visitar várias salas de aulas em lugares culturalmente e geograficamente diversos (Merseth, 1992, p. 53). Em qualquer destas situações os casos constituem uma forma privilegiada de conversar com a prática e com os professores sobre ensino (Carter, 1992a, p. 128). Como salienta Richert são estas ligações à prática, implicada nos casos, que “*is at the heart of their power for teacher learning*” (1991, p. 116).

A utilização pedagógica dos casos está baseada em diferentes tipos de interações entre teorias e práticas ou entre princípios e contextos que, porém, se vão distinguindo pelo realce atribuído ou à dimensão teórica ou à dimensão prática no desenvolvimento profissional, ou seja, à utilização de casos como “*as instances of theory*” (Sykes & Bird, 1992, p. 10) da utilização de casos como “*knowledge in themselves*” (Sykes & Bird, 1992, p. 19). Na primeira perspetiva, os casos servirão como exemplos da teoria e, assim, pelas histórias reais que encerram, permitem, através delas e com elas, exemplificar, contextualizar e testar determinadas teorias e princípios. Por outro lado, os casos poderão constituir conhecimento em si mesmos e, nesta medida desempenhariam um papel central num curso, disciplina ou programa de formação (Sykes & Bird, 1992, p. 19). É neste contexto que, na perspectiva de Sykes e Bird (1992), se enquadram outros tipos de conversas ou papéis que os casos podem desempenhar no âmbito destas interações entre teorias e práticas nomeadamente: “*cases as problematic situations*” em que os casos, enquanto problemas situados na prática, servem de instrumentos de reflexão e construção de conhecimento pela sua utilização nas situações; “*cases as literature*” em que os

próprios participantes no processo de aprendizagem contam e partilham as suas histórias, estimulando-se, desta forma, a representação e partilha de realidades complexas (Sykes & Bird, 1992); e, finalmente, “*cases as a body of knowledge*”, em que os casos são utilizados para resolver problemas éticos implícitos na prática mediante um determinado conjunto de casos tipo e de um “*detailed map of morally significant likenesses and differences: what may be called a moral taxonomy*” (Sykes & Bird, 1992, p. 17). Sejam quais forem os objetivos ou os contextos em que se possam utilizar os casos em formação de professores, a distinção entre teoria e prática torna-se difusa.

São inúmeras, de facto, as possibilidades pedagógicas dos casos, uma vez que descrevem situações, acontecimentos ou experiências de ensino autênticas vividas pelos próprios autores ou descritos por outros e, assim, representam a realidade das situações educativas (Richert, 1991, 1992), constituem: “*a medium*” para pensar sobre o trabalho dos professores (Richert, 1991, p. 115), constituem uma oportunidade para explorar o pensamento dos professores e um meio ou oportunidade para promover a construção do pensamento pedagógico dos professores (Richert, 1991). Neste processo, o facto de os casos, por um lado, representarem conhecimento situado em diversos atos educativos e, assim, envolverem os escritores ou leitores na sua consideração e, por outro lado, permitirem que se pare a ação (“*stop the action*”, Richert, 1991, p. 118) e, desta forma, se analise de forma cuidada cada situação e se progrida nesta análise de forma a que “*we have the potential to move the analysis to a more general level by considering the theoretical question ‘what is this a case of?’*” (Richert, 1991, p. 118), permite que os leitores ou escritores, professores ou candidatos a professores, se aproximem e se tornem capazes de sentir e pensar como se de facto se tratassem dos protagonistas da história ou de professores na situação.

Reflexão final

A complexidade que caracteriza a sociedade atual torna pertinente a valorização da construção ou reconstrução de saberes, no contexto de uma comunidade, que se quer aprendente, “determinada a construir propósito e sentido para os seus habitantes” (Carneiro, 2001, p. 297). É importante (re)aprender a Escutar, Olhar e Re(Ver) e Reconfigurar ou, como refere Hargreaves (1998),

“Olhar para as coisas de outra forma, virá-las do avesso, considerar perspetivas que ainda não tiveram voz, pode ajudar-nos a assumir uma postura mais crítica, mais aberta e mais compreensiva em relação àquilo que estamos a estudar e à maneira como o fazemos. Mas negar a possibilidade de qualquer conhecimento fundamental da realidade social não é apenas inútil do ponto de vista prático; é também inconsciente do ponto de vista filosófico” (p. 45).

É aprendendo a olhar para as coisas, situações, incidentes – casos - considerando várias perspectivas, caminho necessário à construção flexível e conscienciosa do conhecimento que os diálogos com a realidade educativa implicam, que os professores poderão assumir um papel positivo e importante neste processo de mudança. De qualquer modo a flexibilidade, capacidade de Re(configurar) constituirá uma competência cognitiva e afectiva a desenvolver que a *utilização pedagógica dos casos*, escritos e /ou analisados, com supervisão do professor poderá ser importante!

Uma pedagogia baseada em casos, como realçámos, pressupõe, assim, uma (re)configuração da proposta organizativa de Zeichner (1983) relativa aos modos de formação: do recebido e refletido passamos a dar ênfase e a integrar um nível mais complexo de reflexão, uma reflexão colaborativa, assumindo-se então que as múltiplas perspectivas são uma palavra chave e condição para o desenvolvimento do pensamento complexo, crítico e reflexivo que se procura no contexto da sociedade atual. Por outro lado, no que respeita às dimensões certo e problemático, integramos a ideia de construção do conhecimento complexo só possível por atividades e estratégias de ensino e aprendizagem baseadas em casos, pelo que estes ilustram e traduzem de construção de conhecimento situado e contextualizado na realidade ou nas situações dilemáticas e com conflitos reais que integra hoje a vida na escola .

O desenvolvimento do professor, a construção profissional da docência, o tornar-se professor implica, como referimos, aprender a analisar e *Refletir*, de forma flexível. *Reconfigurando* as situações de ensino-aprendizagem com uma escuta ativa e *(Re)viendo* ou olhando de várias perspectivas um determinado contexto, aprender a pensar como professor, domínio tão complexo e pouco-estruturado, exigirá, então, formas de ensino-aprendizagem que são muitas vezes a antítese das utilizadas em domínios mais simples (Spiro et al., 1988), nomeadamente a *Contextualização* das aprendizagens, múltiplas representações dos conhecimentos, *Construção* de conhecimento e acesso à informação de forma não-linear mas flexível, através de *Casos*.

Referências

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Educational Inquiry*, 1(2), 1-23.

Benito, A. E. (1999). Los profesores en la historia. In J. Magalhães & A. Escolano (Orgs.), *Os professores na história* (pp. 15-27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carter, K. (1992a) Toward a cognitive conception of classroom management – A case of teacher comprehension In J. Shulman (ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 111-129). New York: Teacher College Press.

Carter, K. (1992b). Creating cases for the development of teacher knowledge. In T. Russell & H. Munby (eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 109-123). London: Falmer Press.

Carter, K. (1999). What is a case? What is not a case?. In M. Lundberg, B. Levin & H. Harrington (eds), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 165-175). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Colbert, J. (1996). Cases in context. In J. Colbert, P. Desberg & K. Trimble (eds), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (pp. 29-37). Boston: Allyn and Bacon.

Colbert, J., Desberg, P. & Trimble, K. (eds) (1996). *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, III(1), 9-29.

Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. (pp. 113-142). Porto: ISET.

Hargreaves, A., (1998). *Os professores em tempos de mudança: Trabalho e cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Fauske, J. (2000). Linguistic and instructional precision in teaching with cases and problems *The Journal of Cases in Educational Leadership*, 3(2), 1-7 (<http://www.ucea.org/cases/V3-Iss2/precision.pdf>).

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (eds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Greenwood, G. (1996). Using the case method to translate theory into practice. In J. Colbert, P. Desberg & K. Trimble (eds), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (pp. 57-78). Boston: Allyn and Bacon.

Harrington, H., Levin, B. & Lundberg, M. (1999). Preface. In M. Lundberg, B. Levin, & H. Harrington (eds), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. xvii-xxii). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kleinfeld, J. (1990). The case method in teacher education: Alaskan models. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/ed321965.html .

Kleinfeld, J. (1992) Learning to think like a teacher: The study of cases. In J. Shulman (ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 33-49). New York: Teacher College Press.

LaBoskey, V. (1992). Cases investigations - Preservice teacher research as an aid to reflection. In J. Shulman (ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 175-193). New York: Teacher College Press.

Lacey, C. A. & Merseth, K. K. (1993). Cases, hypermedia and computer networks: Three curricular innovations for teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 25(6), 543-551.

Levin, B. (1999). The role of discussion in case pedagogy: Who learns what? And how?. In M. Lundberg, B. Levin & H. Harrington (eds), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 139-157). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Liston, D. & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Lundberg, M. & Fawver, J. (1994). Thinking like a teacher: Encouraging cognitive growth in case analysis. *Journal of Teacher Education* , 45(4), 289-298.

Lundberg, M. (1999). Discovering teaching and learning through cases. In M. Lundberg, B. Levin & H. Harrington (eds), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 3-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

McAninch, A. R. (1993). *Teacher thinking and the case method*. New York: Teachers College

Merseth, K. K. (1991a). The early history of case-based instruction: Insight for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243-249.

Merseth, K. K. (1991b). *The case for cases in teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Merseth, K. K. (1994). Cases, case methods, and the professional development of educators http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/ed401272.html. Consultado em 13 janeiro 2011.

Merseth, K. (1999). Foreword: A rationale for case-based pedagogy in teacher education. In M. Lundberg, B. Levin & H. Harrington (eds), *Who learns what from cases and how? The*

research base for teaching and learning with cases (pp. ix-xv). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Merseth, K. & Lacey, C. (1993). Weaving stronger fabric: The pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education. *Teachers and Teaching Education*, 9(3), 283-299.

Moje, E., Remillard, J., Southerland, S. & Wade, S. (1999). Researching case pedagogies to inform our teaching. In M. Lundberg, B. Levin & H. Harrington (eds), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 73-94). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Moreira, A. (1996). *Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos – futuros – professores: uma experiência em Didáctica do Inglês*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Pessoa Mendes, T. (2001). Aprender a pensar como professor – Contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Raposo, N. (1997). Ser professor hoje: Aspectos da sua formação. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I(2), 203-220.

Richardson, V. (1996). Foreword II. In J. Colbert, P. Desberg & K. Trimble (eds), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (p. ix). Boston: Allyn and Bacon.

Richert, A. (1991). Using teacher cases for reflection and enhanced understanding. In A. Lieberman & L. Miller (eds), *Staff development for education in the '90s* (pp. 113-132). New York: Teachers College Press.

Richert, A. (1992). Written cases – A vehicle for inquiry into the teaching process. In J. Shulman (ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 155-173). New York: Teachers College Press.

Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Shulman, J. (1996). Tender feelings, hidden thoughts: Confronting bias, innocence, and racism through case discussions. In J. Colbert, P. Desberg & K. Trimble (eds), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (p. 137-158). Boston: Allyn and Bacon.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (ed.), *Case methods in Teacher Education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.

Shulman, L. (1996). Just in case: Reflections on learning from experience. In J. Colbert, P. Desberg & K. Trimble (eds), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (p. 197-217). Boston: Allyn and Bacon.

Simões, J. (1987). Quatro modelos ideais de formação de professores: O modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In *Comunicações do Colóquio: As Ciências da Educação e a Formação dos Professores* (pp. 82-105). Lisboa: GEP/ME.

Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, P. & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spiro, R. J. & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sykes, G. & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea.

<http://ncrtl.nsu.edu/http/sreports/sr892.pdf> . Consultado 28 março 2001.

Sykes, G. (1996). Foreword III. In J. Colbert, P. Desberg & K. Trimble (eds), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (p. xi). Boston: Allyn and Bacon.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Entre a Reprodução e a Transformação – A Investigação como Prática *Pedagógica* na Formação de Professores

Flávia Vieira

Universidade do Minho

Introdução

Embora se defenda frequentemente que a investigação deve constituir uma estratégia de formação de professores e cada vez mais professores se envolvam em processos de investigação, a investigação que realizam não representa, necessariamente, uma prática *pedagógica*, ou seja, uma prática com um potencial transformador face a culturas de natureza reprodutora, que nos ensine alguma coisa de valioso sobre a possibilidade de construir uma educação mais humanista e democrática nas escolas (Vieira, 2004a).

As questões de partida do texto são, então, as seguintes: Será que a investigação pode ser uma prática pedagógica nos contextos formativos? Se sim, que condições a favorecem? A estas questões associam-se outras, discutidas num primeiro momento do texto, relativas a concepções de educação e de formação, à relação entre investigação e pedagogia, e à noção de investigação. Num segundo momento, proponho e ilustro dimensões de qualidade da investigação que apoiem os formadores e os formandos na reflexão sobre o seu potencial transformador, relacionadas com o propósito e a natureza dos processos pedagógicos e investigativos, a voz do professor investigador e dos participantes, e o seu significado e impacto. Nas considerações finais, defendo que também os formadores devem investigar *pedagogicamente*, buscando possibilidades de construção de uma formação transformadora e emancipatória no seu contexto de trabalho.

Que concepções de educação, formação e investigação?

Para falar de investigação educacional na formação de professores, deveremos começar pelas concepções de educação e de formação que orientam os programas de formação. Tomo aqui as metáforas da reprodução vs. transformação, pois embora concorde com Nóvoa (2011) quando afirma que precisamos de superar uma visão dicotómica dos fenómenos educativos, também creio que a mudança se opera em espaços de confronto e tensão entre visões distintas do que significa educar. No meu trabalho com os professores, uso frequentemente o esquema da Figura 1 (ou variações do mesmo) para dizer que as práticas educativas e formativas se situam frequentemente entre a reprodução e a transformação,

importando a cada momento compreender onde estamos e aprender a trabalhar no espaço entre o real e o ideal, construindo práticas *re(ide)alistas* (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007).

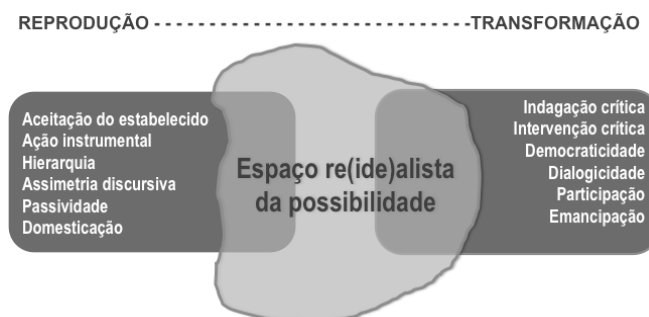


Figura 1. Entre a reprodução e a transformação: o espaço re(ide)alista da possibilidade

É no espaço intermédio, de natureza híbrida e fronteiras indefinidas, que se situa a possibilidade de explorar práticas mais humanistas e democráticas, pressupondo-se que a falta de humanismo e democracia será a principal razão que justifica esse esforço. A este propósito, reportando-se à educação escolar, Schostak confronta-nos com uma realidade assustadora face à qual importa agir: “em todo o mundo, todos os dias, milhões de crianças saem da escola sem se terem tornado mais capazes do que quando nela entraram de se envolver na ação democrática e realizar mudanças nas suas comunidades de forma a responder às suas necessidades” (2000, p. 50)¹⁸. Será que poderemos dizer o mesmo acerca das instituições de formação? Em que medida os formandos saem delas mais capazes do que quando nelas entraram de se envolver na ação democrática e realizar mudanças nas comunidades escolares de forma a responder às suas necessidades?

Nos contextos educativos em geral, as relações entre quem ensina e quem aprende são marcadas por tendências reprodutoras, desde logo porque o currículo é definido, em maior ou menor grau, por quem ensina, que é também avaliador de quem aprende. Podemos então perguntar se é possível construir práticas de orientação emancipatória, ou se se trata apenas de impor um regime ao qual aqueles que aprendem se devem sujeitar. Diria que a chave está na natureza desse regime. Quando o professor ou o formador decidem desenvolver abordagens de orientação humanista e democrática, terão de conferir aos educandos um papel decisivo na construção do currículo-em-ação e promover a sua autonomia, a qual supõe autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica dos contextos educativos (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007).

¹⁸ Esta e outras citações originalmente produzidas em língua estrangeira foram traduzidas.

Na posição de formadora, observo que quando os professores experimentam práticas sustentadas em valores humanistas e democráticos, compreendem que esse é o caminho a construir nas escolas, embora sabendo que ele se situa sempre entre o que a educação *é* e o que *deveria* ser, implicando soluções de compromisso entre as visões reprodutora e transformadora. É aqui que a investigação pode constituir uma estratégia pedagógica, apoiando a problematização e a mudança da realidade. Mas não se trata de desenvolver uma investigação *qualquer*. Mesmo a investigação convencionalmente designada como “pedagógica”, por estar focada na sala de aula, pode nada ter de pedagógico e o facto de ser realizada por professores não constitui, por si só, garantia de que tenha um potencial transformador. Uma investigação emancipatória terá de questionar o que vai mal na educação e promover uma mudança democrática nos contextos em que se realiza (Schostak & Schostak, 2008).

Num texto que escrevi há tempos sobre investigação educacional (Vieira, 2014b), afirmei que ela está excessivamente acorrentada a cânones e agendas que afetam a sua produção, disseminação e financiamento, afastando-se da experiência educativa e da construção de uma educação mais democrática. Como diz Caramés Boada, “investigar em educação parece ser cada vez mais um espaço impossível” (2010, p. 199). E mesmo quando os professores são parceiros ou agentes dessa investigação, podem limitar-se a reproduzir os cânones e as agendas da academia. Nesse texto, advogava a necessidade de desenvolver *uma outra investigação*, que faça maior justiça à complexidade e indeterminação da experiência educativa, que se liberte e nos liberte daquela forma de investigar a que nos habituámos e da qual nos tornámos prisioneiros, muito atarefada com teorias e métodos, muito arrumada e estruturada, arquitetada para uma elite. Só assim poderemos talvez, concluía eu, ajudar a construir *uma outra educação*.

Nos contextos de formação, importará superar uma investigação de raiz positivista que supõe a neutralidade do investigador e na qual a obsessão pela certeza tem o seu expoente máximo na pretensão de criar uma linguagem universal da investigação, uma espécie de “esperanto da investigação” (Kincheloe, 2003, p. 145) que não deixe margem para dúvidas sobre o que é investigar. Importará questionar uma investigação descomprometida com a mudança educativa e social, que perpetua o estado de coisas ou, na melhor das hipóteses, denuncia problemas sem procurar compreendê-los na sua complexidade e sem contrapor soluções. Importará desconstruir as críticas que têm vindo a descredibilizar as ciências da educação, de acordo com as quais “teríamos necessidade de poder produzir a prova, de autenticar, de nos certificarmos que os nossos trabalhos de investigação são investigação,

para que nos levem a sério, para sermos credíveis, até mesmo para ‘salvar a nossa pele’” (Develay, 2001, p. 64).

Será então necessário desenvolver uma pedagogia da investigação menos escolarizada, mais intimamente relacionada com a experiência educativa, baseada numa “epistemologia para a incerteza” que promova capacidades de reconceptualização revolucionária, interrogação crítica da autoridade do conhecimento, tolerância da incerteza e ação crítica (Barnett, 2000, p. 420). Trata-se de uma investigação de cariz humanista com finalidades emancipatórias, que valoriza a utilidade social dos seus produtos e que se interroga sobre os valores que devem fundar a educação (Develay, 2001). Será necessário, também, criar novas linguagens para relatar essa investigação, que se afastem de códigos académicos sem sujeito de enunciação e nos quais a experiência é espartilhada e asfixiada por um excesso de operações de classificação, categorização, hierarquização, abstração (Larrosa Bondía, 2010). Será necessário, ainda, adotar uma postura autocrítica: Que interesses nos movem e a favor de quê investigamos? Que responsabilidade temos na (ir)relevância social da investigação que fazemos ou acompanhamos? Até que ponto acreditamos na (im)possibilidade de uma outra investigação para uma outra educação?

Dimensões de qualidade de uma investigação pedagógica

Considerando as ideias acima avançadas, proponho no Quadro 1 um conjunto de dimensões de qualidade que apoiem os formadores e os formandos na análise do potencial transformador de projetos de investigação de natureza interventiva ou descritiva, cuja complexidade variará consoante as finalidades, as circunstâncias e a experiência prévia de investigação dos professores, o que significa que essas dimensões podem ter diversos graus de expressão.

<i>Dimensões</i>	<i>Subdimensões</i>
<i>Propósito e natureza dos processos pedagógicos e investigativos</i>	Interrogação da pedagogia para a sua democratização (focalização no que a educação <i>pode/ deve ser</i>)
	Problematização das culturas pedagógicas (fatores favoráveis/ constrangimentos/ dilemas)
	Problematização dos processos investigativos (fatores favoráveis/ constrangimentos/ dilemas)
<i>Voz do professor investigador nos processos pedagógicos e investigativos</i>	Aproximação da investigação à experiência educativa (sua e/ou dos participantes)
	Implicação do professor investigador na tomada de decisões e na construção de conhecimento
<i>Voz dos participantes nos processos pedagógicos e investigativos</i>	Implicação dos participantes na tomada de decisões e na construção de conhecimento
	Visibilização dos participantes na análise e apresentação da informação

<i>Significado e impacto dos processos pedagógicos e investigativos</i>	Transformação do “eu” do professor investigador (concepções, atitudes, valores, práticas...)
	Transformação do “eu” dos participantes (concepções, atitudes, valores, práticas...)
	Transformação dos contextos (para além do contexto imediato de investigação)
	Visibilização de fatores de facilitação e constrangimento de uma educação democrática
	Construção de linguagens da experiência no relato de investigação

Quadro 1. Potencial transformador da investigação dos professores: dimensões de qualidade

Defini estas dimensões num trabalho anterior onde analisei quatro relatos relativos a dissertações de mestrado que orientei, apresentados pelas professoras-autoras na mesma obra (Vieira, 2014a). Para as concretizar, retomo aqui um desses relatos, da autoria de Ana Cristina Teixeira, professora de Inglês, que a partir da sua dissertação de mestrado (Teixeira, 2011) redigiu a narrativa intitulada *Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista* (Teixeira, 2014). A professora conta a experiência de investigação-ação que desenvolveu com uma turma de alunos de Inglês do 7º ano de escolaridade, na qual experimentou uma abordagem híbrida onde intercalou o que chamou “aulas normais” com “aulas de aprendizagem autodirigida” onde os alunos decidiam o que aprender, como e com quem. O estudo explora o espaço entre o real e o ideal, através da negociação do currículo-em-ação:

“A minha prática de ensino até à data, não deixando de estar centrada na aprendizagem dos alunos, era predominantemente ‘normal’: conduzida por mim e mais focada em competências académicas do que de aprendizagem. Não me podia nem queria resignar à zona do meu real, mas na tentativa de aproximação ao ideal, necessitamos de ter presente os fatores que podem condicionar o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, relativos ao contexto, ao professor e ao aluno (Vieira, 2010a, p. 31). Não podemos esquecer que um currículo democrático implica um consentimento esclarecido dos sujeitos que realce quer o acesso a um leque abrangente de informações, quer o direito dos que possuem opiniões divergentes a serem ouvidos (Apple & Beane, 2000, p. 37). Nesta linha de pensamento, ao conciliar as exigências do sistema com a promoção da negociação e da autodireção, não corri um risco elevado de resistência por parte dos alunos e contornei parte dos fatores que poderiam ter condicionado a realização da investigação. Por outro lado, a abordagem híbrida seguida também me dava maior segurança na experimentação de estratégias que eram novas para mim.” (Teixeira, 2014, p. 147-148)

Assumindo uma postura crítica face a culturas pedagógicas dominantes e buscando caminhos de democratização, a professora assume um posicionamento ideológico que determina as suas escolhas:

“Em oposição ao racionalismo técnico, que marca um ensino tradicional, passei a dar centralidade à escuta e perspetivei um caminho onde há espaço para o diálogo. Dando um enfoque particular à autonomia como a capacidade de gerir a própria aprendizagem (Holec, 1981, p. 3), articulei a reflexividade sobre as aprendizagens, essencial para a consciencialização linguística e processual dos alunos na aula de Inglês, com a negociação pedagógica. Optei por criar um espaço dedicado exclusivamente à aprendizagem autodirigida baseada em princípios democráticos, pois acredito

que o professor deve contrariar um modelo uniforme de aprendizagem, que continua a prevalecer nas nossas salas de aula.” (op. cit., p.148)

Ao colocar a investigação ao serviço da pedagogia, explora uma metodologia eclética que articula objetivos pedagógicos e investigativos. Concebendo o seu projeto como um estudo naturalista de (auto)supervisão pedagógica, escreve um diário da experiência, recorre a questionários aos alunos e a um *Roteiro de Aprendizagens* onde aqueles registavam as suas escolhas nas aulas de aprendizagem autodirigida (atividades, conteúdos, formas de trabalho e recursos), transcreve e analisa episódios da aula videogravados, e organiza uma visita à Escola da Ponte, conhecida pelo seu projeto pedagógico centrado na autonomia, para que os seus alunos, como diz, “pudessem conhecer um outro contexto onde a autodireção da aprendizagem é uma realidade, o que nos possibilitou posteriormente uma reflexão conjunta acerca da nossa própria abordagem (semelhanças e diferenças)” (op. cit., p. 151).

O estudo ilustra a importância da voz dos professores e dos alunos na construção de práticas pedagógicas de orientação democrática, o que fica claro desde o início da experiência, quando através de um questionário inicial a professora conclui que os seus alunos evidenciavam a interiorização de um papel passivo e inicia com eles a negociação de *uma outra educação*:

“Será que os alunos realmente querem fazer apenas o que o professor lhes diz para fazer ou será que, simplesmente, nunca lhes foi dada a oportunidade para decidir/negociar? A percepção de que todas as tarefas são da responsabilidade do professor indica o seu papel controlador e um ambiente taylorista da educação, onde os alunos se limitam a consumir o conhecimento transmitido, sendo essa a sua principal responsabilidade. Para estes alunos, era impensável serem eles a decidir o que fazer numa sala de aula, como se constatou na troca interativa seguinte, quando tentei introduzir essa possibilidade:

Prof: será possível o aluno decidir na aula o que quer fazer?

Als: não

Prof: nunca?

A21: o professor pode virar-se para o aluno e dizer, por exemplo, hoje és tu que dás a aula

A4: só se na aula o professor decidir que vamos fazer um trabalho de grupo na aula

A21: mas o professor tem de decidir o tema

Prof: ninguém pode chegar aqui e dizer: eu gostava de fazer isto ou eu precisava de aprender, isto é possível?

Als: não

Prof: é mesmo impossível?

Als: sim

A11: só se o aluno perguntar alguma dúvida ao professor e o professor esclarecer

Prof: dentro da sala de aula de Inglês, acham que é possível?

Als: não

Prof: e se eu disser que é possível?

Als: é porque é

A15: o professor é a autoridade máxima dentro da sala de aula

Como as últimas falas acima deixam transparecer, se o professor acreditar que é possível transformar o papel dos seus alunos, estará a usar a sua autoridade em favor de uma educação mais democrática. No entanto, essa transformação exige desaprendizagem: ‘A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se das formas de ser que se sedimentaram em nós, e que nos

levam a crer que as coisas têm de ser da forma que são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser como sempre foram' (Alves, 2001, p. 39).

Uma vez que pretendia desenvolver uma pedagogia centrada nos alunos, estes foram desde o início chamados a colaborar no planeamento e monitorização da sua aprendizagem, assente em processos de negociação, cooperação e interdependência crescentes, entre eles e comigo.” (op. cit., p. 156-157)

A abordagem seguida superava a dicotomia entre duas formas distintas de ensinar e aprender, e ao fazê-lo criava uma terceira alternativa, uma “terceira margem do rio” (Nóvoa, 2011), onde professor e alunos se implicam na construção colaborativa da pedagogia, negociando ideias e decisões e construindo práticas significativas. Ao longo da narrativa, são-nos relatados os ganhos e as descobertas da experiência, mas também os dilemas e constrangimentos sentidos, desde logo na assunção de novos papéis pedagógicos, como se percebe no testemunho seguinte, relativo à primeira aula de aprendizagem autodirigida:

“Nos primeiros 10 minutos apenas pensava: ‘Help me!’ A minha mente foi assaltada de ‘ses’ e ‘será ques’: Se eles não se esforçarem o suficiente? Se eles fingirem que estão a aprender para me agradar? Será que eu vou conseguir dar resposta a todas as suas necessidades e solicitações? Será que eles vão conseguir desempenhar um papel tão ativo, sendo este tão trabalhoso e exigente?... Agora enquanto escrevo e penso nisso, sinto que era o MEDO a falar: medo de deixar o aluno assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem; medo da minha responsabilidade perante o (in)sucesso dos alunos; medo de começar a nossa viagem; medo de não conseguir ser uma professora verdadeiramente democrática (vivemos rodeados de falsas democracias!). Contudo, Freire defende que negar o medo é negar o sonho. Temos de aprender a comandar os nossos medos e arriscar, pois só desta forma há possibilidade de existir (Freire & Shor, 1987, p. 42)”. (op. cit., p. 161, excerto do diário de investigação)

Os resultados alcançados permitem concluir que a experiência teve um impacto significativo nas conceções e práticas de todos os intervenientes, mas a professora reconhece que tem ainda um longo caminho pela frente, demonstrando consciência da inefabilidade da pedagogia e reafirmando o que escrevera no final da sua dissertação:

“Cheguei? Cheguei onde? Simplesmente estou num novo *real*... o *ideal* é intangível. Será que caminhar na zona intermédia das possibilidades leva a querer encurtar, cada vez mais, o tempo entre a satisfação da chegada e a necessidade de uma nova partida? Se sim, que não seja a minha partida, mas a *nossa* partida!” (op. cit., p. 178)

Reconhece, também, que a natureza situada deste tipo de investigação limita a sua amplitude e transferibilidade, embora a construção de práticas locais mais democráticas possa interessar leitores com preocupações pedagógicas idênticas:

“Creio que esta abordagem poderá ser transferida para outras salas de aula, com outros sujeitos, mas não devemos esquecer que ‘em vez de reclamar que o que foi descoberto é verdadeiro para as pessoas em geral, o investigador naturalista dirá que a compreensão obtida através do estudo em profundidade de uma situação real de sala de aula poderá iluminar as mesmas questões para outras pessoas’ (Allwright & Bailey, 1991, p. 51). Espero que esta narrativa tenha lançado alguma luz sobre dimensões relevantes da educação, e constitua mais um contributo para uma reflexão alargada sobre a possibilidade de construir práticas transformadoras na escola.” (op.cit., p. 180)

No seu relato, a professora usa uma linguagem híbrida, marcada por teorias públicas mas também por teorias e vivências pessoais, rigorosa e (auto)crítica mas também metafórica e emotiva. Ao procurar uma escrita que traduza a relação entre investigação e experiência, o professor investigador dialoga consigo mesmo e com as situações pedagógicas, transformando o ato de escrever numa prática de construção de (auto)conhecimento.

Em suma, julgo que podemos dizer que este estudo nos ensina algo de valioso sobre condições de construção de uma educação mais humanista e democrática na escola. É daí que advém o seu potencial transformador.

Considerações finais

Nos contextos formativos, os professores realizam cada vez mais investigação, mas isso não significa que através dela se tornem melhores *educadores*. Arriscaria dizer que essa investigação pode ser pouco pedagógica ou mesmo anti-pedagógica quando ensina o contrário do que as instituições de formação deveriam ensinar: que os professores podem desempenhar um papel de relevo na transformação das suas práticas, colocando a investigação ao serviço da educação e do seu desenvolvimento profissional.

Promover uma investigação pedagógica requer pedagogias da investigação emancipatórias (Vieira, 2010b, 2014a), mas também traz implicações para a investigação realizada pelos formadores. Estes deverão produzir conhecimento *sobre* e *para* a formação, investindo na compreensão e transformação das políticas e práticas formativas no seu contexto de trabalho, e contribuindo para a visibilização da investigação dos professores. Isto significa reconhecer a formação como uma atividade política, historicamente constituída e socialmente situada, que deve dar expressão a propósitos educativos válidos (Carr, 2007).

Lunenberg & Hamilton (2008) sublinham a ambiguidade da formação como uma profissão multifacetada, por vezes desprestigiada, argumentando que os formadores devem conectar a sua história pessoal às suas teorias práticas e desenvolver conhecimento através do autoestudo. A organização dos formadores em comunidades que trabalham na produção de conhecimento útil, disseminando-o e tornando-o “propriedade comunitária” (Shulman, 2004), pode reforçar o seu estatuto e a sua profissionalidade (Loughran, 2002, 2007; Zeichner, 2007). Ao colocar a investigação ao serviço da qualidade da formação e do seu desenvolvimento profissional, os formadores podem contrariar uma tradição académica que tende a separar a investigação da formação e a relegar esta para um estatuto de segundo plano, tornando-se arquitetos da sua profissão.

Referências

- Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422.
- Caramés Boada, M. (2010). Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (orgs.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 199-210). Madrid: Edições Morata.
- Carr, W. (2007). Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271–286.
- Develay, M. (2001). Não há nada melhor que fazer do que pretender provar? In Ch. Hadji & J. Baillé (orgs.), *Investigação e educação – Para uma “nova aliança”*. 10 questões acerca da prova (pp. 62-72). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamom Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Larros Bondía, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (orgs.), *Investigar la Experiencia Educativa* (pp. 87-116). Madrid: Edições Morata.
- Loughran, J. (2002). Understanding self-study of teacher education practices. In J. Loughran & T. Russel (eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 239-248). London: Routledge Falmer.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Lunenberg, M. & Hamilton, M. L. (2008). Threading a golden chain: An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 185-205.

- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: A terceira margem do rio*. In Assembleia da República (ed.), *Conferência - Que Currículo para o Século XXI* (pp. 39-49). Lisboa: Assembleia da República, Divisão de Edições.
- Schostak, J. (2000). *Developing under developing circumstances: The personal and social development of students and the process of schooling*. In H. Altrichter & J. Elliot (eds.), *Images of educational change* (pp. 37-52). Buckingham: Open University Press.
- Schostak, J. & Schostak, J. (2008). *Radical research – Designing, developing and writing research to make a difference*. London: Routledge.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teixeira, A. C. (2011). *Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista – Uma experiência na disciplina de Inglês*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, A. C. (2014). *Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista*. In F. Vieira (org.), *Quando os professores investigam a pedagogia em busca de uma educação mais democrática* (pp. 145-183). Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (2010a, 2ª ed.). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, I. M. Paiva & I. S. Fernandes (autoras), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. (2010b, 2ª ed.). *Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, I. M. Paiva & I. S. Fernandes (autoras), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 199-229). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. (org.) (2014a). *Quando os professores investigam a pedagogia em busca de uma educação mais democrática*. Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (2014b). *Investigação educacional e experiência educativa*. In A. C. Santos et al. (orgs.), *Intercompreensão, plurilinguismo e didática das línguas – uma viagem entre culturas* (pp. 431-444). Chamusca: Edições Cosmos.
- Zeichner, K. (2007). *Accumulating knowledge across self-studies in teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.

Da supervisão colaborativa às comunidades de prática: Um percurso de aprendizagem transformativa

Luís Tinoca, Filomena Rodrigues & Elsa Machado

Universidade de Lisboa

Introdução

Avalos (2011), numa revisão recente da investigação sobre a formação de professores, enfatizou que o desenvolvimento profissional docente é um processo complexo que combina diversos factores e no centro do qual os professores são simultaneamente sujeitos e objectos de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, vários são os factores que têm emergido com particular relevância para o desenvolvimento profissional docente, incluindo o papel de concepções prévias, as percepções de auto-eficácia, a duração das intervenções, e o potencial de cenários de co-instrução. Mais ainda, o papel tradicional do professor “mestre” dos formadores de professores tem sido revisto em muitos dos estudos realizados (Avalos, 2011). Diversos tipos de novas parcerias mais activas têm surgido, tais como entre professores do Ensino Superior e do Ensino Básico e Secundário, onde os papéis e a sua representação têm sido transformados de forma a potenciar experiências mais enriquecedoras de aprendizagem e mudança. Outros tipos de estratégias que têm demonstrado resultados promissores são o coaching profissional, professores com investigadores da sua prática e os estudos de aula (*lesson studies*).

Neste contexto, temos visto ganhar força o argumento por iniciativas de desenvolvimento profissional mais próximas do contexto escolar e da realidade profissional dos professores (Tinoca et al., 2013). Estamos perante aquilo que Nóvoa (2007) tem chamado “passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 6), valorizando a experiência da profissão. Um modelo em particular, que tem obtido destaque como estratégia de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, são as comunidades de prática. Esta abordagem não é nova e tem sido chamada de diversas formas: cultura profissional colectiva; cooperação; redes de trabalho; equipas pedagógicas; comunidades de prática/ de aprendizagem/ aprendentes. Para Nóvoa (2007), não se trata de transformar o conhecimento em prática pedagógica, mas sim de transformar a prática em conhecimento profissional (docente) reconhecendo o seu potencial. Segundo Vescio, Ross e Adams (2008), são muitos os casos em

que se tem verificado as virtudes das comunidades de práticas como estratégia de organização escolar que promove o desenvolvimento profissional dos professores. Este tipo de iniciativa, próxima das realidades profissionais dos professores, tem a vantagem de mais facilmente os envolver na resolução de problemas relevantes para a sua prática, suportando o seu comprometimento com a profissão e empoderando-os para melhorar as suas práticas.

Ponte (2012) reforça o valor da colaboração como estratégia para lidar com problemas complexos, incluindo diversos relacionados com a prática profissional, e enfatiza o valor de uma cultura profissional enquadrada por actividades reflexivas e transformativas do contexto escolar. Este autor também sugere que investigar a própria prática pode ser uma excelente estratégia de desenvolvimento profissional, bem como participar em projectos de investigação, de intervenção, ou de desenvolvimento curricular centrados na escola. Reforça-se assim a orientação para a prática do desenvolvimento profissional, de forma a reforçar o seu impacto. Possíveis estratégias de formação deste tipo incluem: 1) a análise de problemas identificados pelos docentes na sua prática e o recurso à teoria para os resolver; 2) o uso de materiais decorrentes da prática profissional (tais como tarefas a realizar, exemplos de trabalhos dos estudantes; e videoclips e transcrições de episódios de sala-de-aula como oportunidades para análise crítica e investigativa); e 3) a recolha de dados decorrentes da sua prática pelos docentes para posterior reflexão.

Da supervisão e colaboração ao desenvolvimento profissional

Duas questões guiam esta nossa discussão. Como podemos articular supervisão e colaboração? Que implicações resultam para o desenvolvimento profissional docente? Com a globalização da sociedade, o contexto escolar tem sofrido diversas alterações. Presentemente, os professores têm que lidar com uma grande diversidade de estudantes e contextos, sendo-lhes pedido que adequem e diversifiquem a sua prática pedagógica. Para tal, e de acordo com a Comissão Europeia (Redecker et al., 2011), o futuro da formação de professores passa pela complementaridade entre aprendizagens individuais, colaboração e desenvolvimento profissional.

Para a Alarcão e Canha (2014), a supervisão é um processo que permite a monitorização e regulação de uma actividade e dos participantes que a realizam. Para estes autores, a supervisão tem quatro características principais: 1) intencionalidade; 2) foco num objecto; 3) envolve um processo interactivo; e 4) inclui uma dimensão de comunicação interpessoal. Desta forma, muito para além de uma visão restrita da supervisão através do seu carácter controlador e/ou avaliativo, interessa-nos aqui explorar o seu potencial formativo e de

apoio ao desenvolvimento profissional. Adoptamos assim uma perspectiva reflexiva da supervisão do desenvolvimento individual, focada nos objectivos, processos e contextos de forma a melhorar o funcionamento do sistema educativo.

Seguimos assim uma abordagem próxima de Roldão (2010), que valoriza a criação de contextos formativos que estimulem a reflexão, as oportunidades de feedback, de questionamento e investigação da prática docente, dando origem ao desenvolvimento de planos de acção alternativos (Korthagen & Vasalos, 2005). Valorizamos também a perspectiva de Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2014), que reforçam o conceito de supervisão como fulcral para o desenvolvimento de uma visão partilhada sobre o ensino e a aprendizagem, fortalecendo, para tal, os processos colaborativos entre docentes.

Também o conceito de desenvolvimento profissional deve aqui ser aqui reconhecido como um processo contínuo de acção que envolve a auto-implicação através da observação e reflexão sobre a prática profissional (individual e colectivamente) (Roldão, 2010). Implica a construção de um processo de interacção e diálogo que promova o desenvolvimento de concepções partilhadas entre os docentes (Alarcão & Canha, 2014). Caminhamos assim no sentido da construção de uma cultura escolar que valoriza uma postura investigativa centrada na escola (Canário, 2007) valorizando o potencial do trabalho colaborativo para transformar o desenvolvimento profissional numa responsabilidade partilhada.

A colaboração implica o trabalho próximo com outros colegas. Envolve dimensões pessoais e relacionais, no desempenho de uma actividade conjunta e com vista a uma tomada de decisões partilhada (Alarcão & Canha, 2014). Para estes autores, a colaboração implica uma relação equitativa e inclui valores implícitos – tais como a confiança, humildade, comprometimento e boa vontade. Assim, o processo de supervisão colaborativa apoia o desenvolvimento profissional dos participantes através da partilha explícita da sua intencionalidade, da gestão partilhada do processo e da abertura para melhor compreender o próprio e o outro (Alarcão & Canha, 2014).

O desafio da supervisão colaborativa

Dentro deste contexto, de que forma podemos estimular o desenvolvimento profissional docente através de um processo de supervisão colaborativa? Para Vieira e Moreira (2011), a supervisão deve ser encarada sob uma lógica transformadora e emancipatória, analisando os seus dilemas e paradoxos de forma crítica a partir de uma ideologia de liberdade e responsabilidade social.

De acordo com Alarcão e Canha (2014) a supervisão deve desenrolar-se num contexto de equidade. O facto de alguém ser formalmente intitulado de “supervisor” incute quase sempre sobre ela um cariz de autoridade para condução do processo. Embora seja difícil contornar a personagem do “supervisor”, com o tempo, é desejável que cada docente desenvolva um sentido de auto-supervisão (Alarcão & Canha, 2014; Campos & Gonçalves, 2010). Desta forma, cada docente deverá ser capaz de analisar criticamente a sua própria prática (Alarcão & Canha, 2014) a partir de uma perspectiva de pedagogia autónoma (Vieira & Moreira, 2011) do seu desenvolvimento profissional. A auto-supervisão e a supervisão entre pares permitem assim aos docentes colaborar entre si, transformando a escola numa verdadeira comunidade de práticas. Se adoptarmos uma perspectiva dialógica, a colaboração faz todo o sentido, pois traduz e reforça a dimensão democrática das relações que são estabelecidas durante o processo de supervisão (Vieira & Moreira, 2011).

Comunidades de Prática

Para Wenger (1998), comunidades de prática são grupos de pessoas que partilham uma paixão por algo que sabem fazer e que interagem regularmente para aprender como o fazer melhor. Este conceito, introduzido originalmente por Lave e Wenger (1991), descreve um processo de aprendizagem social situada que ocorre quando um interesse partilhado por um grupo de pessoas dá origem a processos colaborativos durante um período de tempo longo, proporcionando a partilha de ideias, desenvolvimento de estratégias e de inovações para apoiar e melhorar a sua prática. Para a efectivação de uma comunidade de prática devemos considerar três componentes: a constituição de um domínio de interesse comum; uma comunidade de membros comprometidos com relações estabelecidas; e um corpo de conhecimentos, métodos, histórias, casos, ferramentas e documentos que sustentem o trabalho da comunidade.

De acordo com Wenger et al. (2002), o desenvolvimento de comunidades de práticas apoia não só o desenvolvimento individual mas também organizacional. Para as organizações, promovem um contexto desenvolvimento profissional, facilitam a resolução de problemas e criam um contexto propício ao desenvolvimento de novas estratégias e à inovação. Para além disso, promovem a transferência de boas práticas, a construção de uma memória colectiva e o desenvolvimento do capital social da organização. Para os indivíduos, criam oportunidades de colaboração, incentivam a partilha de experiências e o desenvolvimento de redes de partilha, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento individual. Para além disso, incentivam o

comprometimento individual, constroem a confiança e o sentido de obrigação, bem como o sentimento de identidade e de pertença.

Estas são características que facilmente se reconhecem na profissão docente. Há uma área de conhecimento específico partilhada entre docentes; existem comunidades reais de professores de diferentes níveis (escola, disciplina, interesses específicos, ...); e um corpo de conhecimentos, práticas e experiências partilhadas pela comunidade. Mais ainda, trabalham num contexto muito específico, a escola, e são quase sempre profissionais extremamente comprometidos com e dedicados ao seu trabalho, esforçando-se por melhorar a sua prática, de forma a melhor ajudar e promover a aprendizagem dos seus alunos. Pretendemos assim apresentar as comunidades de práticas como facilitadoras do trabalho dos professores; como servindo para ajudar no trabalho, na preparação das aulas, a lidar com os alunos, a economizar o tempo despendido. Se, pelo contrário, elas estiverem a ser percebidas como constrangedoras, burocráticas, rotineiras, como mais uma complicação para o trabalho dos professores, então de nada servirão e apenas serão mais um entrave a esse trabalho, sendo que muito provavelmente não estarão a ser bem interpretadas.

Aprendizagem transformativa

O conceito de aprendizagem transformativa tem sido discutido por diversos autores (Cervinková, 2011; Cervinková & Golden, 2014; Evans, 2008; Gutstein, 2013; Lipman, 2013; Rubin & Hayes, 2010; Sachs, 2003) como uma estratégia que procura envolver activamente os participantes em práticas investigativas relevantes para o seu contexto. Esta abordagem reconhece prática e teoria como dois conceitos complementares e inseparáveis, recorrendo à teoria para dar sentido à prática, e reconstruindo-a a partir dela.

Esta estratégia procura dar sentido aos percursos de aprendizagem, tornando particularmente relevante a sua utilidade para o(s) contexto(s) dos participantes. Desta forma, Rubin e Hayes (2010) apresentam esta estratégia como uma forma de promover e sustentar a melhoria do sistema educativo, a partir de uma abordagem que valoriza o conhecimento teórico para investigar contextos particularmente relevantes para os participantes. Sobressaem nesta estratégia, como especialmente importantes, o trabalho colaborativo, a negociação entre os participantes e a customização das metodologias empregues.

Para Cervinková (2011) e Gutstein (2013), esta estratégia promove a colaboração entre professores e investigadores como pares comprometidos com um percurso de aprendizagem, procurando reflectir criticamente sobre uma realidade global, a partir de um contexto

particular. É uma abordagem que reconhece a complexidade e irregularidade do percurso, no qual o progresso nem sempre é linear, mas sim construído em espirais sucessivas de reflexão e acção.

Em educação não há receitas prontas que possamos aplicar e seguir em todas as situações. É necessário prestar atenção a cada individuo em particular e ao grupo no geral, tendo em consideração os seus interesses e necessidades (Gutstein, 2013; Sach, 2007). Desta forma, há várias vantagens em trabalhar colaborativamente, assumindo a responsabilidade social, cultural e política no contexto escolar, e dando forma a estratégias críticas e inovadoras que possam sustentar novas políticas e práticas educacionais (Sach, 2007).

Prática transformativa

Quando falamos de uma perspectiva intervencionista vamos também ao encontro da perspectiva de Dewey (1987) e do construtivismo de Piaget (1974). Especificamente, na forma como o papel de cada individuo como membro da sociedade é percebido, bem como na relevância que é reconhecida à interacção com os seus pares. Para Gadotti (1999), a educação surge assim com o objectivo central de promover o raciocínio e o pensamento crítico. Para Dewey (1987), a capacidade para reflectir emerge do reconhecimento da existência de um problema/dilema. Esta abordagem está também alinhada com as perspectivas de Paulo Freire (1974), relativas à democratização do processo educativo, com o objectivo de formar cidadãos livres, que sejam participantes activos e responsáveis nas suas comunidades.

Desta forma, o desenvolvimento de práticas críticas e reflexivas decorre da análise de problemas reais que decorrem da prática profissional dos docentes e os quais estes se encontram interessados em resolver (Sofiste, 2010). Temos assim a emergência de projectos sociais, nos quais os participantes sobressaem como investigadores críticos, compreendendo a utilidade do conhecimento desenvolvido através da sua aplicabilidade na prática.

Para tal, este tipo de processo deve iniciar-se pelo conhecimento que os participantes têm da comunidade, assumindo que as experiências individuais podem dar origem a novas formas de conhecimento, elevando a reflexão ao nível do conhecimento próprio e contextual no qual estão situados (Cervinková, 2011; Cervinková & Golden, 2014; Gutstein, 2013; Rubin & Hayes, 2010). Seguidamente, os participantes devem discutir os diferentes problemas identificados no contexto escolar ou comunitário, e seleccionar os que considerarem mais relevantes para a sua prática, para dar origem a um processo investigativo. Para o desenrolar desta dinâmica, devem colocar diversas questões, individuais e de grupo, e

de forma a suscitar comentários e sugestões, criando oportunidades para uma participação alargada e equitativa de todos, para partilha das suas perspectivas de forma expressiva e criativa (Gutstein, 2013; Rubin & Hayes, 2010).

O objectivo é a partilha de poder. O desenvolvimento de processos de investigação-ação partilhados nos quais todos são participantes activos e comprometidos. A acção é orientada democraticamente com o objectivo de enriquecer cada um individualmente e o grupo no geral. Podem ser partilhadas histórias, estratégias, metodologias e hábitos entre os participantes de forma a construir uma estrutura de base para compreensão, análise e transformação do contexto em que estão situados, de forma a promover a sua mudança (Gutstein, 2013; Sachs, 2007).

Neste tipo de abordagem, próxima da antropologia educacional e investigação social participada (Cervinková, 2011; Cervinková & Golden, 2014), são criados espaços para reuniões colaborativas. A metodologia antropológica deve ela própria ser monopolizada como um processo que une os participantes e apoia o desenvolvimento de comunidades de prática críticas, com um sentido de acção participativa e socialmente solidária (Cervinková, 2011). As estratégias de aprendizagem transformativa têm sido bem sucedidas em diversas áreas disciplinares tais como a antropologia, matemática e educação para a cidadania, onde os participantes são envolvidos na partilha de conhecimentos, crenças, valores e julgamentos que são construídos progressivamente a partir de experiências interpretativas. Este é um cenário através do qual os participantes podem construir algo de novo através de um processo de pensamento crítico, inovação e contacto prolongado com uma certa realidade/problemática social. Este tipo de abordagem participativa pode ser desenvolvida numa variedade de contextos e através da diversidade do diálogo e da compreensão do próximo para promover a acção, dando origem a novas estratégias para identificar e dar resposta a problemas pessoais, profissionais e sociais (Cervinková, 2011; Cervinková & Golden, 2014; Gutstein, 2013). O campo de acção dos docentes estabelece-se assim dentro do contexto prático real, encorajando a partilha de poder, conhecimento e acção. Fazer parte desta comunidade significa ter a possibilidade de participar, incluir activamente outros actores relevantes e tomar decisões em conjunto.

Esta abordagem revela-se promissora, denotando uma nova forma de interagir, reforçando estratégias ainda pouco transpostas para o campo da formação de professores. É também por isso um percurso árduo, em termos de mobilização, aplicação do conhecimento e do tempo exigido. No entanto, este tipo de estratégia, intensificado pela abordagem de

investigação-ação que lhe está inerente, tem o potencial de focar os participantes criando neles um sentido de realização e eficácia, relevantes para a sua prática profissional.

Supervisão colaborativa, Comunidades de Prática e Aprendizagem Transformativa: o que têm em comum?

A partir do conceito de supervisão colaborativa discutido, podemos reconhecer a comunidade escolar como uma comunidade de prática revista na definição de Wenger (1998). Esta comunidade de prática pode incluir vários participantes que podem e devem ser vistos como investigadores do seu contexto, dada a forma como partilham conhecimentos, crenças, valores, metodologias e dificuldades, com o objectivo de promover o seu desenvolvimento profissional e uma aprendizagem transformativa. Estas práticas reflectem-se no contexto de sala-de-aula e são certamente um desafio para qualquer professor que procura sempre a melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Desta forma, a melhoria da prática profissional dos docentes exige reflexão, colaboração e supervisão. Estes são elementos chave de uma abordagem de investigação-acção, centrada na sua prática profissional, que permita a transformação das suas práticas a partir de uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, potenciadas por uma espiral de reflexão e aprendizagem transformativa.

Os conceitos de supervisão colaborativa, comunidades de prática e aprendizagem transformativa implicam assim uma nova perspectiva do papel do professor – como supervisor e investigador da sua própria prática que trabalha colaborativamente com os seus colegas dentro do contexto da escola. Esta abordagem vai também ao encontro das ideias de auto-supervisão e supervisão entre pares discutidos. Esta perspectiva reforça a competência dos professores para se auto-avaliarem e questionarem. Vamos assim de encontro às ideias de Schön (1983) de um prático reflexivo, comprometido com a melhoria das suas práticas, capaz de reflectir criticamente sobre o seu trabalho e responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Esta abordagem tem assim implicações sobre a forma como os professores interpretam e implementam o currículo, e particularmente sobre as estratégias que utilizam para promover a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, a congruência entre estas abordagens posiciona o professor como um profissional competente para trabalhar colaborativamente com os seus pares, potenciando a melhoria da escola e da comunidade escolar mais alargada, e contribuindo para a qualidade do sistema educativo através do desenvolvimento de uma matriz ecológica crítica e reflexiva (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, 2009; Maio et al., 2010; Alarcão & Canha, 2014).

A revisão de literatura realizada releva também a importância do reconhecimento do sentido e da importância do trabalho em comunidades colaborativas e da supervisão como orientadores da prática profissional. O ênfase dado à contextualização, à resolução de problemas relevantes para a prática profissional dos docentes, à construção de soluções democráticas, participadas e inovadoras, e ao reforço do feedback entre pares, são disso exemplos.

No entanto, na prática, nós próprios enquanto professores reconhecemos a distância a que ainda estamos desta realidade. A supervisão ainda é demasiadas vezes associada a práticas de controlo e inspeção, decorrentes de práticas avaliativas deturpadas e mal implementadas que impedem os docentes de beneficiar da sua natureza formativa de base. Trabalhar em comunidades de prática, associadas a uma nova perspectiva de supervisão colaborativa poderá ser uma estratégia sustentadora do desenvolvimento profissional docente e potenciado a sua aprendizagem transformativa.

Referências

- Alarcão, I. & Canha, B. (2014). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo-Revista de ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Arends, R.I. (1995). Aprendizagem cooperativa. In R.I. Arends (autor), *Aprender a ensinar* (pp. 365-394). Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Campos, J. & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e avaliação: Construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Texto publicado em "Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia".
- Čerivinková, H. (2011). International learning communities for global and local citizenship. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 181-192.

- Čerivinková, H. & Golde, J. (2014). Staging encounters through anthropological and pedagogical practices in urban Central Europe. *Stati/Articles*, 101(1), 19-34.
- Dewey, J. (1987). *Democracia y educación – Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth & E. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 181-199). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1999). A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação. In W.O. Kohan & B. Leal (orgs.), *Filosofia para crianças em debate* (pp. 21-38). Petrópolis: Editora Vozes.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2014). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach*. Upper Sadle River: Pearson Education.
- Gutstein, E. (2013). Critical action research with urban youth: Studying social reality through mathematics. *Forum Oświatowe*, 3 (50), 117-126.
<http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/136>.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Maio, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e competências do supervisor. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(1), 37-51.
- Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nolan, J. F. & Hoover, L. A. (2008). Understanding the components of a comprehensive teacher supervision and evaluation system. In *Teacher supervision & evaluation: theory into practice* (pp. 1-23). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Nóvoa, A.S. (2007). O regresso dos Professores. Texto publicado em "Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia".
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf

- O’Keeffe, M. & James, F. (2014). Facilitated group supervision: Harnessing the power of peers. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 50, 944-948.
- Peirano, M. (2008) Etnografia, ou a teoria vivida. *PontoUrbe*, 2, 1-33.
- Piaget, J. (1972). Fondements scientifiques pour l’éducation de demain. *Perspectives*, 2, 13-30.
- Ponte, J. P. (2012). A practice-oriented professional development programme to support the introduction of a new mathematics curriculum in Portugal. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(4), 317-327.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijbbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Seville: European Commission - Joint Research Centre.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rubin, B. & Hayes, B. (2010). “No Backpacks” versus “Drugs and Murder”: The promise and complexity of youth civic action research. *Harvard Educational Review*, 80(3), 352-378.
- Sach, J. (2003). Teacher activism: Mobilising the profession. British Educational Research Association. Annual conference plenary address.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Sofiste, J. G. (2010). Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação. *Revista Ética de Filosofia*, 12(1), 71-87.
- Tinoca, L., Ponte, J.P., Galvão, C. & Curado, A.P. (2013). Key issues in teacher education. State of the art of research in teacher education Seminar, Lisbon, September 2013.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A*

guide to managing knowledge. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Equipas Educativas e Profissionalidade docente

Zita Esteves

Agrupamento de Escolas de Real - Braga

João Formosinho

Universidade do Minho

Joaquim Machado

Universidade Católica Portuguesa

Introdução

A crescente heterogeneidade da população escolar e os múltiplos problemas com que a escola se depara põem em evidência, por um lado, a erosão do modelo pedagógico que a inspira e, por outro, a necessidade de reconhecer a escola como nível próprio de administração do sistema escolar. As políticas de reforço da autonomia da escola reconhecem-lhe o poder de tomar decisões em diversos domínios, nomeadamente na gestão pedagógica e curricular, e o regime de gestão prevê explicitamente que, no exercício da sua autonomia, a escola crie estruturas de coordenação e orientação pedagógica para além das que a lei determina.

Neste texto damos conta de uma experiência de organização pedagógica intermédia de uma escola de segundo e terceiro ciclos do ensino básico, inspirada no modelo de equipas educativas proposto por Formosinho (1988) e já ensaiado noutras escolas (Formosinho & Machado, 2009). Este modelo distingue-se do modelo tradicional de organização do processo de ensino, porque toma por unidade de base da ação pedagógica de uma equipa docente, não a turma, mas uma equipa discente mais alargada. Na experiência em estudo, continua a haver turmas, mas toma-se o conjunto dos alunos de cada ano de escolaridade por unidade de base e o conjunto de professores desses alunos como equipa docente.

Identificamos aqui os objetivos da criação das equipas de ano e as alterações que esta modalidade comporta, destacando a introdução da inovação na escola a partir de dentro como

fator da sua sustentabilidade. Distinguimos também as potencialidades e as dificuldades da implementação do modelo organizativo e sublinhamos como seus principais impactos na organização escolar a melhoria do clima de escola e o incremento do trabalho colaborativo. Este fator revela-se essencial na estruturação do trabalho docente e na integração dos professores que chegam de novo à escola.

Equipas Educativas e profissionalidade docente

A complexidade dos problemas da escola exige novos modos de organização do processo de ensino. No âmbito da autonomia de que dispõe, a escola pode optar por modos distintos de organização pedagógica e criar estruturas de coordenação para além das que são obrigatórias por lei (Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art.º 45º, redação atualizada pelo Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Enquanto o modelo tradicional de organizar o ensino tem a turma por unidade pedagógica base, o modelo de organização por equipas de ano toma o ano por unidade de base: a equipa educativa de ano é “o grupo de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens” (Formosinho & Machado, 2013, p. 97).

Neste texto realçamos a importância da introdução da inovação na escola a partir de dentro, para que seja sustentável, identificamos os objetivos da criação das equipas de ano e as alterações que esta modalidade comporta, distinguimos as potencialidades e as dificuldades da implementação de equipas educativas e sublinhamos como seus principais impactos na organização escolar a melhoria do clima de escola e o incremento do trabalho colaborativo factor essencial na integração dos professores que iniciam a sua função pedagógica.

Uma inovação induzida pela escola

São inúmeros os projetos que suportam estratégias de melhoria a que as escolas recorrem atualmente, em parte para responder às investidas por parte da administração central com vista à sua responsabilização. Várias alterações são introduzidas, ainda que mudar tenha significado alterar as rotinas interiorizadas e tenha provocado desassossego, insegurança e até alguma instabilidade. Contudo, é difícil estabelecer uma relação de causalidade entre as alterações introduzidas e as mudanças efetivamente verificadas: “Não basta alterar as regras

formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas” (Lima, 1996, p. 27).

É reconhecida a necessidade de mudar, mas importa ter em consideração o envolvimento de cada escola em concreto no processo de mudança, tendo em linha de conta as suas características e a sua cultura singular (Formosinho & Machado, 2000, p. 18), porquanto a mudança torna-se mais sustentável se brotar no seu seio, não apenas a ideia de melhorar, mas também as decisões relativas à orientação e aos dispositivos a implementar. Neste caso, cada escola traça caminhos próprios com base em decisões que toma de acordo com a realidade em que se insere.

Fazer da escola a chave para o sucesso educativo é hoje o principal desafio que se coloca. A investigação mostra que as preocupações do sistema educativo, ao longo do tempo têm mudado o seu foco de ação: primeiro, os alunos e os pais; depois, o ambiente de sala de aula e o professor; mais recentemente, o currículo e a escola. As constantes reformas, ou revisões, efetuadas no âmbito educacional têm-se revelado de curta duração e têm sido continuamente anuladas pelas suas sucessoras. A frequência com que se introduzem alterações implica que a consolidação na prática ou mesmo a sua avaliação é comprometida sistematicamente e pouco ou nada se sabe sobre a sua eficácia. As reformas limitam-se a mudanças formais, superficiais ou externas face à inovação cuja conotação de mudança tem um caráter mais restrito e qualitativo das práticas educativas em vigor (Bolívar, 2003).

A nossa reflexão assenta num estudo que desenvolvemos sobre a experiência de organização do processo de ensino pelo modelo de Equipas Educativas. Nesta experiência, procede-se à distribuição de serviço docente orientada por ano de escolaridade de forma a reduzir significativamente o número de professores por ano de escolaridade e reduzir também os níveis de cada disciplina por docente. Esta circunstância tem também implicações ao nível das práticas pedagógicas e organização do trabalho docente, onde o individual passa a estar integrado num coletivo com um plano de ação desenhado pela equipa de ano. Esta equipa diagnóstica, conhece e trabalha com um conjunto de alunos distribuídos por diferentes turmas mas que constituem, para a equipa de professores, a unidade base de ação pedagógica nas diferentes dimensões.

Equipas Educativas e desenvolvimento da escola e dos professores

A profissionalidade docente evolui e estrutura-se de acordo com a vivência e aprendizagem de cada professor ao longo da sua prática. Esta ancora-se no contexto de

organização em que cada escola se enquadra. Desta organização, do clima e da cultura de escola depende muito a integração e a aprendizagem da docência dos professores que chegam de novo à escola.

As escolas que funcionam com “Equipas Educativas ensaiam e concretizam algumas modalidades de organização intermédia da escola que, ao mesmo tempo que lhes permitem desenvolver uma conceção de escola aprendente, potenciam formas de trabalho docente que fomentam o desenvolvimento profissional dos docentes” (Formosinho & Machado, 2009, p. 119). Quando cada equipa assume o compromisso para aprender em conjunto, aumenta a cooperação, melhoram e ampliam as aptidões profissionais e este facto gera, por sua vez, o desenvolvimento do currículo de forma integrada e leva à responsabilização coletiva pelas aprendizagens dos alunos.

A liderança partilhada no processo de organização por equipas educativas fomenta o envolvimento e a participação dos atores educativos em torno de um projeto comum que assume as derivações e especificidades resultantes da dinâmica de apropriação que cada equipa educativa lhe imprime.

A organização da escola não é indiferente à formação de professores. A maneira como os professores exercem a prática pedagógica tem uma estreita relação com a forma como a escola se organiza e fomenta a capacidade de reflexão dos professores em função das decisões que assumem na sua ação educativa: “A organização da escola por equipas educativas visa associar o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional numa comunidade prática que, ao mesmo tempo que reestrutura a escola, quer criar outras condições de possibilidade para o trabalho colaborativo e para a transformação da cultura de escola e, conseqüentemente das práticas docentes” (op. cit., p.105)

A nossa investigação incide sobre as vivências dos agentes educativos como protagonistas da mudança e da inovação que envolve a colaboração na construção de uma autonomia pedagógica, curricular e organizacional. Esta tem convocado, de forma crescente, uma dimensão mais participada e em simultâneo tem aprofundado o sentido de pertença. É nesta partilha que professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação e direção das escolas encontram a expressão da autonomia. É, portanto, a enunciação dos princípios, valores e políticas expressos no Projeto Educativo que são partilhados pelos intervenientes educativos e que na sua conceção assumem o compromisso de partilhar

responsabilidades na sua concretização. Este desafio passa por uma gestão partilhada que cria relações e espaços de participação dos diferentes membros.

A dimensão prospetiva do projeto educativo compreende uma abertura à mudança. Aceitar a mudança implica predisposição para a desinstalação daquilo que já existe e a construção de algo de novo. Só é preciso sentir que ela é necessária. Nos estabelecimentos escolares, os processos de mudança de certa amplitude não se desenvolvem por si mesmos. Necessitam de uma orquestração ativa, da intervenção voluntária de um determinado número de agentes que trabalhem deliberadamente para orientar as coisas no sentido definido. A mudança contrasta, muitas vezes, com ações igualmente deliberadas para bloqueá-la, adiá-la ou diminuí-la. A mudança é sempre uma aposta nas potencialidades invisíveis e não exploradas. Permite a emergência de novas relações de forças e novos tipos de liderança, impede os atores de se cristalizarem nas suas rotinas e nos seus papéis, obriga a repensar os objetivos comuns e as competências profissionais efetivas de todos e de cada um.

Só a inovação intencional resultante de análise, de sistematização e de persistência pode ser apresentada e considerada como prática de inovação e coletora de oportunidades inovadoras. A inovação pode ter e tem várias semânticas que não são percebidas por todos de igual forma.

A intencionalidade da introdução do modo de organização do processo de ensino pelo modelo de Equipas Educativas consiste em tornar a escola numa organização que aprende valorizando, por um lado, a dimensão horizontal do conhecimento construído pelas equipas de professores enquanto agentes de melhoria e valorizando, por outro, as lideranças intermédias (Bolívar, 2000; Fullan & Hargreaves, 2001; Formosinho & Machado, 2009).

O nosso estudo mostra que a inovação assenta numa dinâmica interativa e tende para um estágio de equilíbrio e naturalização no qual os intervenientes mantêm o interesse, o envolvimento e a motivação. A singularidade deste modelo ressalta da maneira como ele foi concretizado e apropriado pelos agentes educativos e na plenitude da sua naturalização nas práticas de colaboração, reduzindo o individualismo e o isolamento.

A autonomia atualmente reconhecida à escola comporta distintas dimensões, nomeadamente nos domínios organizacional, pedagógico e curricular, o que requer que o controlo da escola seja feito, não já em função da conformidade de procedimentos, mas em função da prossecução das metas estabelecidas.

As equipas educativas, além de criarem um forte sentido de missão, têm desenvolvido grande capacidade de decisão, debate de pontos de vista e capacidade de envolvimento de outros agentes educativos. No seio das equipas educativas têm emergido lideranças diversas, a quem se requer que saibam escutar, apoiar, decidir e partilhar. A liderança partilhada em equipas educativas tem fomentado o envolvimento e a participação dos agentes educativos em torno de um projeto comum que assume as derivações e especificidades resultantes da dinâmica de apropriação que cada equipa educativa lhe imprime.

A importância da gestão intermédia

A implementação do modelo de Equipas Educativas incide na reorganização estrutural e funcional dos órgãos de gestão intermédia como forma de responder às necessidades de uma *escola de todos, com todos e para todos* através da valorização de novas formas de organização do trabalho docente. Na organização tradicional da escola, as lideranças intermédias encontram-se, muitas vezes, confinadas a um restrito conjunto de funções meramente administrativas com ênfase na dimensão burocrática.

Este modelo faculta aos professores as condições para efetuarem a articulação entre os projetos curriculares de turma delineados pela equipa e exercitarem *agrupamentos flexíveis* de alunos de acordo com as suas necessidades, implementarem diferentes manchas horárias de acordo com as atividades a realizar, bem como a gestão do tempo e a duração das mesmas. A tomada de decisão relativamente à organização pedagógica intermédia “consubstancia uma maior autonomia dos profissionais de educação, cria condições para melhor aferição das suas decisões e monitorização das ações, permite potenciar as capacidades e apetências individuais de cada membro da equipa e possibilita uma melhor integração dos professores recém-chegados à escola” (Formosinho & Machado, 2009, p. 62).

Associada a esta distribuição alia-se a estruturação interna de forma a consolidar uma coordenação com capacidade para assegurar a articulação de todos os professores do mesmo ano de escolaridade.

Este modelo assenta numa diversidade ampla de formas alternativas pedagógicas com ênfase na dimensão da participação, porquanto motiva às decisões por parte dos protagonistas, isto é, os membros da equipa, e favorece a colaboração, a partilha e a responsabilização da equipa educativa.

A autonomia conferida pelo próprio modelo gerou a necessidade de introduzir alterações na organização tradicional. Trata-se de responder aos novos desafios, incorporando

nos processos de decisão os intervenientes envolvidos na mudança (Bolívar, 2012; Formosinho & Machado, 2013).

A mudança baseada na delegação interna de competências transfere o poder de decisão interna para os vários órgãos de coordenação e supervisão pedagógica que estão constituídos, exige a apropriação desse poder por parte de cada um deles e dos seus membros e, nessa medida, contribui para a vitalidade e motivação geral que se faz notar na participação e na preparação de diversas atividades pedagógicas em cada equipa de conselho de ano e no clima de escola.

A autonomia construída pelos professores que integram cada equipa de ano contribui para o aprofundamento da colaboração em torno do projeto de desenvolvimento curricular e permite a afirmação de lideranças pedagógicas intermédias.

Estímulos e desafios à profissionalidade

Na procura da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, os professores e educadores defrontam-se com diversos desafios e dificuldades.

Qualquer mudança gera receio pelo desconhecido, inquietação pelo que não se sabe, incerteza pelo imprevisível. Nessa medida, a mudança inerente à implementação de um modelo de organização com reflexos inevitáveis nas práticas instituídas traz também dificuldades que provêm da socialização dos docentes numa organização tradicional bem sua conhecida e rotinizada na individualidade técnica dos saberes e isolamento da sua ação na sala de aula. O modelo de equipas educativas convoca uma profissionalidade diferente porque induz à colaboração docente, à partilha, à decisão, à responsabilização e ao apoio mútuo.

Zabalza (1998) reforça que o autoconhecimento e a melhoria dos princípios de acção que estão por detrás da atividade de cada professor podem ser conseguidos por diversas vias: principalmente através da investigação-ação com que vai comprovando a exequibilidade e eficácia das suas novas ideias/ práticas, mas também através da participação em equipas e trabalho. Para o autor isto significa “desenvolver uma cultura autêntica, científica, actualizada e diversificada que potencie novos domínios de estudo e diversos modos de pensamento que torne os professores protagonistas da construção de uma escola própria e com futuro” (op. cit., p.279).

A profissionalidade dos professores ganha significado através da partilha de saberes e as práticas de trabalho cooperativo, que António Nóvoa considera como “uma das questões

centrais da formação de professores” (2013, p.7). É indispensável existir abertura a novas experiências que estimulem uma cultura de confiança e de compromisso que possibilite a aprendizagem partilhada entre pares. A organização pedagógica da escola pelo modelo de Equipas Educativas proporciona espaços de discussão e reflexão colaborativa onde os professores podem partilhar as suas preocupações, as suas conceções, as suas dificuldades, as suas formas de ensinar e como os alunos aprendem. Este conjunto de condições em íntima ligação contribui para o desenvolvimento profissional. Concordamos com Oliveira-Formosinho quando realça a definição de desenvolvimento profissional “como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” (2009, p.226)

A nova conjuntura apelativa à intervenção sistemática num grupo gera, desde logo, uma transformação de práticas, que passam a ser mais partilhadas, discutidas, refletidas e autorreguladas no seio de cada equipa educativa. Sobressai a liderança das respetivas coordenações de ano a planificar, organizar, supervisionar e acompanhar o trabalho a realizar com o agrupamento de alunos do ano de escolaridade. Emergem novas necessidades e desafios: a definição do campo de ação das Equipas de Conselhos de Ano e a adaptação ao modelo de Equipas Educativas de Ano; a elaboração do Projeto Curricular de Ano, a organização de toda a logística de funcionamento dos Conselhos de Ano; a diferenciação dos novos órgãos e respetiva definição de competências.

A equipa educativa efetua a gestão dos alunos em todas as dimensões da organização pedagógica e curricular, bem como a gestão de horários, das atividades, de atividades de compensação ou de enriquecimento.

A evolução do modelo tem-se revelado progressiva e interpela a *gramática escolar*, fazendo convergir diferentes dinâmicas para um conjunto de ações articuladas e mostrando como o diálogo, a discussão, a reflexão são suportes essenciais e indispensáveis à construção de conhecimento partilhado e à prática de uma gestão escolar democrática e mais autónoma.

Referências

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden – Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de organização do 2º ciclo do ensino básico em agrupamentos educativos*. Trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do sistema educativo. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (org.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. (E-Book). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1996). Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (org.), *O estudo da escola* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). *Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência*. 1.º Colóquio internacional de políticas curriculares. Policopiado, Universidade de Lisboa, 1-11.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M.A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (4.ª Ed.). Porto: Edições ASA.

Ao serviço da formação de professores – da missão quase impossível à missão possível no CFAE Braga/Sul

Ana Paula Vilela

Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul

Introdução

Sem pretendermos ter a veleidade de pensar que poderemos neste texto esgrimir todos os argumentos em torno das teses que o título encerra, almejamos apresentar aos nossos leitores as virtualidades e os constrangimentos sentidos ao longo dos últimos anos de existência do Centro de Formação de Associação Braga/Sul (CFAEBS) e que são, para a maioria dos professores e comunidade educativa, pouco perçecionados.

Lembraremos apenas que o CFAE Braga/Sul foi criado de acordo com o espírito associativista das escolas que esteve na génese da constituição dos Centros de Formação, no nosso caso, em dezembro de 1992, com sede acordada na escola secundária D. Maria II. Completou, em 2015, vinte e três anos de existência ao serviço da formação requerida pelas escolas, pelos Professores e pelo pessoal não docente. Esta experiência não pode ser escamoteada ou despicienda. Para além disto é, seguramente, o maior centro de formação do concelho e também um dos maiores da rede do Minho.

Com este texto pretende-se, mais do que sistematizar conceitos ou sermos exaustivos na argumentação sobre o que tem sido possível ou impossível fazer em termos de formação contínua de docentes, dar voz ao nosso livre pensamento, expondo as nossa ideias e pontos de vista sob a perspetiva dos práticos da educação, embora não acreditemos em absoluto na dicotomia teóricos e práticos da educação, mas antes na possibilidade de uma articulação profícua e em simbiose dos dois lados que consideramos ser a mesma face indistinta do que nos une, a todos os que se interessam pelas questões da Educação – pensamos que a nossa prática assim o tem demonstrado.

O reflexo dos tempos que correm na encruzilhada da formação contínua

Indubitavelmente, a formação contínua dos docentes e a ação dos CFAE vivem hoje momentos de enormes constrangimentos resultantes, em grande parte, pelas “(...) transformações da sociedade do conhecimento, as características da era digital, as necessidades diversificadas dos estudantes e as reformas sucessivas na educação [que] colocam à escola e ao trabalho dos professores desafios que requerem respostas cada vez mais complexas e exigentes.” (Alves & Flores, 2010, p.7). E a formação contínua, obrigatoriamente, tem esse papel crucial de dar respostas rápidas às necessidades de formação dos professores, das escolas e do sistema.

Vivemos um tempo em que parecem existir muitas certezas sobre quase tudo o que diz respeito a política educativa nacional, quer se confine ao nível macro, meso ou micro. Mas nem só *teaching to the test* é importante. Temos de remar contra a maré e formar para *teaching for learning*, porque parafraseando António Nóvoa, o que é evidente, mente, evidentemente, porque, apesar de termos hoje, na maioria das nossas escolas, mais condições para o sucesso escolar dos alunos, paradoxalmente, podemos estar a gerar e a incrementar mais desigualdades do que aquelas que tínhamos há algum tempo atrás. Por outro lado, hoje, vive-se a demagogia nos discursos com implicações diretas em uma depressão coletiva que afeta a motivação dos professores. As palavras passam e com subtileza os jogos semânticos também. Nunca se sabe se estamos a falar das mesmas coisas: os cortes são reestruturações do Estado, os direitos adquiridos são regalias, os programas são metas, as competências, às vezes, são capacidades, outras, são objetivos..... Nada é muito claro e enfim.... os exemplos são inúmeros. Diria que vivemos nos interstícios diários da demagogia das palavras e dos números e já percebemos que as nossas expectativas de um futuro libertador, e com tempo para o ócio, em função do avanço das novas tecnologias, como nos terão dito em tempos idos, foram completamente goradas e bem pelo contrário, sentimo-nos escravizados ao tom do clique de mais um *email* que nos esmaga, e nos controla, nesta sociedade, e nesta escola, altamente burocratizada, marcada pela forte centralização da administração educativa, e que é absolutamente incompatível com a escola democrática que arvoramos.

E são depois os imperativos vários solicitados, sempre em tempo record, do controlo da vida das Escolas e, neste caso, dos Centros de Formação, que de forma obsessiva, obrigam-nos à comprovação de tudo o que se faz (em grande e em pequena escala) pela estatística, pelo número, pelas plataformas digitais. Vivemos a era da prestação de contas de acordo com a lógica performativa e gerencialista, entre outros aspectos, decorrentes da preocupação dos governos em elevar padrões de ensino e o resultado dos alunos, reduzindo as escolas a uma

autonomia heterogovernada pelo poder central, parafraseando Licínio Lima, nem que seja, por controlo remoto. São as políticas avaliativas e emergentes de *accountability*, segundo a lógica empresarial, que estão a governar as escolas e a definir a vida de professores e alunos.

E segue-se a ditadura na avaliação do desempenho docente, com um carácter muito pouco formador e formativo, e a consequências catapultadas para a avaliação interna/externa das escolas em função dos resultados dos exames, os testes estandardizados (nacionais e internacionais, o PISA o TIMSS, o PIRLS, que só testam competências, não atitudes e valores que pouco interessam ao mercado de trabalho), são os *rankings* escolares, a desumanização da escola, o regime de administração e gestão das escolas, muito pouco participativo, muitas vezes partidarizado, servindo os interesses de alguns poucos.

E é ainda a produção excessivamente normativa, avulsa e super-reguladora e as incongruências daí resultantes. E a aposta da formação contínua recai, quase que exclusivamente, no *core curriculum*, na formação científica e na atualização tecnológica em detrimento das opções pedagógicas, nos novos modelos escolares e mecanismos de gestão e administração intermédias mais flexíveis, resultantes de fortes e consubstanciadas lideranças nas escolas.

E são também as lógicas escolares aplicadas à formação contínua, a formação sentada na escola e não centrada na escola, como tão bem explicitou José Alberto Correia, que desmotivam os docentes. E é também a visão do profissionalismo docente como agente performativo e “funcionalizado” que determina a inércia na inovação destes agentes educativos.

Todavia, apesar de continuarem a existir alguns espaços (cada vez mais restritos) de autonomia relativa nas escolas, a escola pública, é um lugar altamente permeável a todas as tensões e crises, não podendo, nem devendo, a formação contínua ser entendida à margem das variáveis sociais, políticas, económicas e culturais mais amplas. Como pode o Professor concorrer com os media, com os “Big Brother”, com os concursos acéfalos ... e Educar valorizando a reflexão, a participação, a cidadania, a Formação na dimensão pessoal e social, a Educação para os valores, hoje em dia quase que em desuso? Mas depois tudo isto, ainda se pede ao Professor a educação ambiental na escola, a educação sexual, a educação para e para ... – é o que António Nóvoa apelida de transbordamento das missões dos Professores. E tudo isto se reflete também nas inúmeras exigências temáticas a contemplar na formação contínua, segundo a prescrição do poder central.

Por outro lado, as novas concepções de escola e de sociedade estão intimamente ligadas às políticas inerentes aos processos ferozes de “globalização neoliberal”, em todas as decisões políticas, quer estas sejam de nível Micro, Meso ou Macro. E as grandes decisões político-educativas estão cada vez mais subordinadas ao poder económico. O grande Ministério, não tenhamos dúvidas, é a OCDE e a formação contínua tem de dar resposta aos seus imperativos.

Corolariamente, o desinvestimento na educação, avassalador no nosso país, 700 milhões de euros nos cortes para este ano de 2015, e a formação contínua a ressentir-se muitíssimo.

Depois é o sentimento de exaustão que a todos amolece, que retira energias e nos torna resilientes, com horários de trabalho exorbitantes, comparados com os países ditos desenvolvidos, com uma panóplia de turmas a gerir e que habitualmente integram alunos a necessitar de atenção diferenciada, são os 28 alunos por turma, são os mega agrupamentos que remam em sentido contrário ao trabalho e às práticas de formação contínua colaborativa e reflexiva dos Professores – é o neotaylorismo aplicado à educação e à formação

Mas é também a desvalorização do trabalho do Professor, da sua imagem, o desprestígio ético e profissional do docente, a sua desprofissionalização e é também o esvaziamento da democracia e a crise de valores (os rankings são disso exemplo) e a manipulação do medo que cria cidadãos amedrontados em vez de interventivos.... É o medo de não atingir a idade da reforma, de falhar, do horário zero, da mobilidade especial, da avaliação... e os medos valorizam a formação só pela ligação que esta tem com a avaliação de desempenho, ao mesmo tempo que cria um grande desconforto por ser mais uma atividade a gerir ao final do dia ou ao fim de semana, às vezes sem grande retorno ou expectativas.

Este mal-estar constante sentido pelos professores, a par de todas as incongruências vividas na escola, refletem-se no desânimo e até em uma certa descrença na formação contínua de professores.

Tendo consciência destes constrangimentos, a par dos velhos e novos problemas dos CFAE que apresentarei de seguida, as mudanças na formação contínua seriam, paulatinamente, inevitáveis neste Centro.

A ação do CFAE Braga/Sul – dos velhos aos novos problemas

Os Centros de formação padecem, desde os primórdios da sua implementação, de males que teimam em perpetuar-se endemicamente e de atuais lógicas e tensões paradoxais: i) continua a não se estranhar a indelével confirmação da tese de que os CFAE são os seus Diretores “(...) os centros de formação são os seus directores” (Silva, 2001, p. 317), sendo a habitualmente a acção do director estruturante na actividade do Centro. Num estudo de avaliação externa do CFAE Braga/Sul, a conclusão é análoga (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999), bem como no estudo de Manuel Monteiro, também ao CFAE Braga/Sul, onde se salienta uma actuação do director fortemente orientada para o consenso e para a cooperação, num estilo de “liderança consentida” (Monteiro, 2001, p. 218), estruturada em torno das suas qualidades pessoais e profissionais. Todavia, há já laivos de autonomia muito significativos de mudanças nas práticas de organização da formação em algumas escolas associadas, como veremos; ii) a agravante de não haver financiamento para as necessidades de formação das escolas - o último financiamento dos CFAE ocorreu em 2009, unicamente para dar resposta ao plano PTE, ao qual não se deu continuidade; no caso do CFAEBS, os custos de formação não são supridos na totalidade pela escola sede mas por todas as escolas associadas, obrigando-nos a “mendigar” constantemente papel, envelopes, dossiês, etc... o que causa grande desconforto à Diretora; iii) vive-se nos CFAE uma situação de verdadeira instabilidade, propalada por duas ordens de razão: uma crise financeira, por falta de financiamento que consubstancie a formação, e uma crise de legitimidade, uma vez que a formação deixa de ser importante para a progressão na carreira, encontrando-se esta congelada pela tutela; iv) verifica-se, uma indelével mudança organizacional dos CFAE que inexoravelmente se tem vindo a impor sensivelmente desde 2007, fruto das políticas educativas de centralização do Ministério da Educação. Neste contexto, há consequentes mudanças no trabalho/missão dos Centros de Formação, os quais vivem grandes dificuldades até para continuarem as suas “boas práticas que falam por si” (Vilela, 2006), superando a inicial missão para que foram criados, atestada pela sua capacidade editorial, pela organização de Seminários, Congressos, Encontros vários quer de índole formativa, quer mesmo cultural, sublinhando-se a riqueza dos seus percursos e experiências; v) a luta pela consagração da gratuitidade da formação como um direito e um dever inalienável, patente na Lei de Bases do Sistema Educativo e na subsequente regulamentação, reiterada também no novo RJFC (Regime Jurídico da Formação Contínua, Decreto-Lei n.º 22/2014); vi) a luta para responder às necessidades de formação das escolas, executando-se esta à custa de muita “carolice” por parte de todos os intervenientes neste processo e de muito engenho e arte por parte do CFAE;

vii) as novas exigências relacionadas com a avaliação de desempenho docente, a progressão na carreira, as mudanças significativas nos currículos, as mudanças expressivas na administração e gestão das escolas, as mudanças infligidas pela panóplia de novos normativos que temos sido compelidos a integrar nos diferentes subsistemas de ensino/aprendizagem, obrigaram os Centros de Formação a oferecer formação em quantidade, quase de forma “esquizofrenizante”, sem podermos perder de vista o primordial objetivo de oferecermos formação de qualidade, apesar dos poucos recursos humanos e financeiros necessários a um MEGA Centro em que nos transformaram. Só a título de exemplo, podemos afirmar que a formação duplicou a partir de 2009, na grande maioria dos CFAE do Norte; viii) o paradigma da formação mudou radicalmente nos discursos retóricos dos documentos legais, devendo estar centrado nas escolas e nos docentes; todavia, é no “engenho” dos Centros em fazerem formação não financiada, para não onerarem as escolas e, muito menos, os professores, que assenta o novo paradigma. Para isso, recorre-se à bolsa de formadores internos às escolas associadas, que, na nossa opinião, funcionou menos bem no CFAE Braga/Sul. Aliás, quando o novo RJFC saiu, em 2014, este modelo estava em fase experimental, por sugestão dos CFAE do Norte, há já dois anos. Neste momento, o modelo está, na nossa modesta opinião, completamente esgotado, dado quase não haver contrapartidas para os formadores, exceto um certificado de formação em que o formador é avaliado com a menção qualitativa de Muito Bom e não de Excelente, como seria da mais elementar justiça; por outro lado, a sugestão de reduzir a componente não letiva dos professores/formadores que se oferecem para orientar formação ainda não foi regulamentada pelo poder central, apesar de ser vivamente recomendado às escolas que o deveriam fazer – não é a prática corrente das escolas associadas a este Centro; ix) o fraco envolvimento na conceção e execução da formação por parte de uma grande parte das escolas, fazendo jus ao explicitado em i), apesar de haver escolas muitíssimo interventivas na formação contínua dos seus docentes; x) o uso, a nosso ver abusivo, do controlo dos Centros e das Escolas através da obsessiva comprovação de tudo o que se faz (em grande e em pequena escala, pela estatística e pelo número, os momentos que vivemos de “uma maior prestação de contas de acordo com a lógica performativa e gerencialista, entre outros aspectos, decorrentes da preocupação dos governos em elevar padrões de ensino e o resultado dos alunos” (Alves & Flores, 2010, p. 7); xi) lá se diz na gíria do povo que “não se fazem omeletes sem ovos” - referimo-nos à desvalorização das estruturas dos CFAE, tendo-lhes sido retirado as assessorias, sem as quais não vai ser possível o ritmo alucinante de trabalho sob a alçada de um mero diretor de centro de formação e uma administrativa com horário contínuo, como acontece no CFAEBS. É, para além de inoportuno, absolutamente

desumano; xii) não despendendo, a falta de regulamentação posterior ao RJFC que impede a concretização de alguns princípios consignados no diploma, nomeadamente a formação de curtíssima duração acreditada pelo CCPFC.

A reinvenção da formação contínua

As dificuldades e constrangimentos sentidos têm obrigado os CFAE a encontrar outras formas de ofertar formação. Alguns têm optado talvez pela solução mais cómoda e, na qualidade de entidades formadoras, providenciam a acreditação e certificam formação de instituições várias, algumas delas com interesses no mercado editorial de manuais e livros escolares e, quiçá, na formação contínua de docentes.

Outros há, como é o caso do CFAEBS, que optaram por soluções mais trabalhosas, impelindo a excogitar, numa primeira fase, outras formas de organização da formação que motivassem professores e escolas a valorizarem a formação, em dimensões temáticas menos usuais, e que passam pela abordagem de questões como a “formação cívica”, “direitos humanos e promoção da paz”, “as questões de género”, “a participação de pais e comunidade educativa na escola”, “experiências curriculares, pedagógicas e organizacionais de escola”, “a organização dos espaços da escola”, “medidas de discriminação positiva”, as questões de “justiça social”, etc...e muitas outras temáticas que percebemos como atuais e urgentes.

Respingando algumas ideias-chave sobre as grandes linhas estratégicas que nortearam a nossa ação, pensamos a formação não em termos de conhecimentos a transmitir, mas sim por referência a problemas/ projetos concretos, estimulando os processos de mudança ao nível das escolas, dos agrupamentos de escolas e dos territórios educativos em que estas se integram, dando resposta às suas necessidades; perseguimos na nossa praxis, três grandes objectivos gerais para a formação: i) favorecer a inserção social da formação (é disso exemplo os encontros temáticos/formativos das “Sextas Ao Centro” e das “Sextas Desiguais” iniciados no ano letivo de 2011/2012); ii) desenvolver dispositivos de autoformação e projetos de investigação em parcerias com Instituições do Ensino Superior, promovendo nas modalidades ativas de formação a participação dos docentes na investigação, publicando os resultados dessas investigações. Aliás, é usual todos os anos publicarmos livros da nossa coleção “Cadernos, Escola e Formação”, sempre com o intuito de fornecermos aos professores matérias, experiências, sugestões, resultados de investigações em áreas que consideramos

cruciais, principalmente para o desenvolvimento curricular. A título de exemplo, referenciamos as últimas publicações: “Promoção de mais sucesso escolar. Projetos organizacionais” (2013), “(Re)pensar e (re) fazer a avaliação das aprendizagens” (2013), “Educação Sexual: do saber ao fazer. Um contributo para a formação de professores” (2014); iii) relacionar o centro com o exterior é outro dos nossos objetivos que tem sido amplamente conseguido, principalmente através de parcerias e protocolos com instituições várias que nos têm permitido concretizar projetos de formação (referiremos, apenas, as “1^{as} jornadas sobre proteção de infância e juventude”, a decorrer este ano e organizadas em parceria com a CPCJ de Braga, ou os “Seminários Ibéricos no âmbito das NEE”)

É ainda disso exemplo os ciclos de encontros temáticos e formativos, os ciclos de conferências, denominados Sextas ao Centro (este ano, sob a temática “Passado, Presente e Futuro da Educação em Portugal”), que temos vindo a implementar desde o ano de 2011/2012, em torno de um ou diversos temas que demonstrem ter interesse para a comunidade escolar e educativa. Estes Encontros decorrem, habitualmente, às sextas feiras, a partir das 18h30, e destinam-se a Educadores e Professores de todos os ciclos e níveis de ensino, independentemente dos grupos de recrutamento a que pertencem, propiciando, para além do convívio e a socialização dos Professores, a possibilidade de desenvolvimento profissional pela abordagem e debate reflexivo, esclarecedor, inovador, de temáticas educacionais de interesse para a comunidade escolar, quiçá educativa. Com estes Encontros pretendemos também que o Centro propicie espaços de partilha de ideias, de recursos, de experiências quer com um cariz mais pessoal e/ou vivencial (como aliás caracterizamos alguns desses Encontros), quer com um cariz mais científico-pedagógico e de utilidade prática para os professores e educadores em geral.

O espírito associativista das escolas que esteve na génese da constituição dos Centros de Formação, na década de noventa, foi também um aspeto que nos pareceu não despiciendo e que quisemos reanimar com estes Encontros, trazendo uma nova forma de estar e sentir a Educação, *latu sensu*.

E precisamente, porque a adesão foi grande a estes Encontros no primeiro ano, mesmo sem a formação ser acreditada e certificada pelo CCPFC, o que muito nos aprouve registar, quisemos ir mais longe, acreditando, estes Encontros, na modalidade de cursos de formação.

A título de exemplo, e em torno da temática “Escola, Projeto e Formação”, desenvolvemos as seguintes subtemáticas em várias Sextas ao Centro: “Gestão de projetos”,

“Projetos de articulação curricular, pedagógica e avaliação de aprendizagens”, “Projetos de diferenciação pedagógica”, “Projetos de mediação e tutoria”, “Modelos e práticas de organização pedagógica”, “Monitorização e avaliação de projetos”.

Distintas vezes somos mais criativos e ousados e desenvolvemos projetos mais abrangentes, multidisciplinares, transdisciplinares, interdisciplinares sob a temática de “A Educação Integral no Século XXI. A Importância do Novo Paradigma na Aquisição de Competências Transversais Necessárias ao Exercício da Docência”, com subtemáticas relacionadas, por exemplo, com as questões de género, convidando académicos em simbiose com poetas – foi o caso de Gabriela Macedo e Ana Luísa Amaral na sessão Literatura, poesia e arte no feminino; ou então “A arte de bem falar e escrever”, através da abordagem da obra de Padre António Vieira, tão profusamente estudada pelo palestrante já falecido, o Prof. Doutor João Francisco Marques, em parceria com o ator Marcelo Gilbete Redondo, ou ainda a polémica discussão em torno da subtemática da “Democracia, direitos humanos e justiça na era da globalização”.

Outra das grandes temáticas prendeu-se com a “Conceção, Organização de Micro, Meso e Macro Projetos Pedagógicos e Organizacionais de Escola”, onde por exemplo, abordamos, entre outras “A escola e Família juntas pela Educação: estratégias pedagógicas e organizacionais de Sucesso”, “A indispensabilidade das TIC em projetos educativos e práticas pedagógicas inovadoras”, “Estratégias de autorregulação de aprendizagem”, “Como minimizar os transtornos que influem nos resultados escolares: déficite de atenção, hiperatividade, ansiedade e pânico aos exames”, “Ressignificar a escola do séc. XXI: da imprescindibilidade dos sons que relaxam aos espaços que descomprimem”.

Os resultados das Sextas foram muito profícuos e houve nos anos posteriores uma grande adesão a novas formas e modelos de formação organizados nos contextos das escolas, no mesmo moldes e formato das Sextas e com o nosso apoio e supervisão. Referencio o caso do projeto de Estímulo à Melhoria das Aprendizagens de uma escola associada, entre outros. Nesse sentido, podemos afirmar que o impacte da formação foi absolutamente notório e expresso pelas próprias escolas e professores que amiúde apelidam a formação deste CFAEBS como pertinente, motivadora e indutora de boas práticas nas escolas e sala de aula.

As Sextas Desiguais, também ocorrem às sextas e exploram-se assuntos pontuais de interesse ainda mais abrangente, fazendo-se lançamentos de livros (já houve uma professora universitária que nos pediu para fazer o lançamento do seu livro, com o nosso apoio), passam-

se filmes, fala-se de viagens, de experiências várias e diversificadas, partilham-se assuntos que alguém queira partilhar e que achemos com interesse para a comunidade escolar e/ou educativa.

Atualmente projetamos formação de Sextas Ao Centro integradas no projeto Europeu do Erasmus+, em torno das seguintes projetos: “Literacia científica e cultural”, “Línguas estrangeiras”, “NEE”, “Comportamentos disruptivos”.

Pretendemos ainda lançar o repto à Universidade do Minho, no sentido de projetarmos formação para professores mais idosos, que queiram acompanhar as práticas dos colegas menos experientes.

Conclusão

O caminho trilhado pelo Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul está indelevelmente marcado pelo primordial desígnio de catapultar para o exterior, para as comunidades escolares e educativas, o que de significativo e importante se faz em educação, quer tenha um cariz mais experiencial, do domínio do saber empírico, mas com potencial investigativo e interpretativo, quer tenha um cariz mais sistemático e científico, do domínio investigativo-reflexivo.

Focalizados sempre em problemáticas emergentes da educação escolar, especialmente as que se relacionam com as práticas docentes, o currículo escolar, as identidades profissionais dos professores e a sua formação, aliando a teoria à prática de ensino, numa dialética permanente, sustentada e alicerçada, na maioria dos casos, pelas parcerias de saberes entre os teóricos da educação/investigação e os práticos da sala de aula, está consubstanciada, essencialmente, numa já longa colaboração entre as Universidades e o Centro de Formação Braga/Sul.

É com absoluta certeza que fazemos nossas as palavras do autor:

“...a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (Nóvoa, 1991, p. 17)

Referências

- Alves, M. P. & Flores, M. A. (2010). Introdução. In M. P. Alves & M. A. Flores (orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 7-15). Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I. S. & Silva, V. R. (1999). *Avaliar, reflectir, inovar. Estudos de avaliação externa*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul.
- Monteiro, M. P. (2001). *Formação e Cidadania. Estudo sobre as dinâmicas micropolíticas de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, M. A. (2001). *Os directores dos centros de formação das associações de escolas. A pessoa e a organização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilela, A. P. (2006). Para quê falar de boas práticas, quando as boas práticas falam por si?. In Percursos XIII, VIII Congresso Nacional dos Centro de Formação de Associação de Escolas. <http://cfae-braga-sul.dmaria.pt/>

Escola e vida: Tudo vida!...

José Bravo Nico

Universidade de Évora

Introdução

Um dos desafios mais interessantes que se colocam, atualmente, na formação, inicial e contínua, de professores decorre da *necessidade de promover um, urgente e construtivo, diálogo entre as culturas escolares e não escolares que coexistem nos percursos de vida dos estudantes.*

A simultaneidade de experiências de vida concretizadas em contextos escolares e não escolares gera um universo, inorgânico e heterogéneo, de aprendizagens que pode e deve enriquecer os percursos de qualificação dos estudantes, contribuindo, dessa forma, para o diálogo entre os conhecimentos escolares e não escolares e para a cooperação entre culturas diferentes.

Neste contexto, a formação dos professores deverá contemplar esta dimensão dos percursos vitais e de qualificação de jovens e adultos, no sentido de promover o potencial educativo que resulta da convivência de diferentes culturas no contexto escolar.

A presente reflexão centrar-se-á no *necessário e profícuo diálogo que é necessário estabelecer, reforçar e valorizar entre os, diferentes mas concomitantes e complementares, universos existenciais e de aprendizagem que coexistem em cada pessoa, particularmente nas que, em determinado momento das suas vidas, percorrem trajetórias formais de qualificação académica e/ou profissional, acompanhadas por docentes e/ou formadores.*

Os universos das aprendizagens

A coordenada em que cada indivíduo se inscreve, no contexto de qualquer percurso formal de qualificação, é sempre precedida, acompanhada e sucedida por múltiplas coordenadas, nos diversos percursos, não formais e informais, de qualificação que aquele vai concretizando, nas distintas dimensões da sua vida pessoal, profissional, cívica e social.

A coexistência, cronológica e pessoal, de diferentes contextos de aprendizagem, na circunstância vital de cada indivíduo, determina uma determinada singularidade educacional pessoal que resulta do papel e efeitos de cada uma das aprendizagens e do resultado sistêmico que umas induzem nas outras. O resultado final será, sempre, uma realidade complexa, única, dinâmica e rica. Uma realidade que, por analogia, se pode equivaler a uma verdadeira «*equação educacional pessoal*» que assume, em cada indivíduo, um conjunto específico de variáveis, um algoritmo único de resolução e uma dinâmica que resultará da própria existência que cada um protagoniza em cada dia.

Em cada contexto, territorial e social, está disponível um determinado universo de aprendizagens de diferentes naturezas e com origens também distintas. Este universo de aprendizagens interage, de forma singular, com cada indivíduo que, a partir da diversidade educacional que o contexto lhe oferece, constrói um portefólio de experiências de aprendizagem específico que determina o formato e a dinâmica da tal «*equação educacional pessoal*» a que já foi feita referência anteriormente.

No caso particular dos indivíduos que concretizam percursos formais de aprendizagem, a respetiva «*equação educacional pessoal*» (v. Figura 1) comportará, sempre e de forma incontornável, outras variáveis que interagem com a variável formal, frequentemente escolar, resultando, desse «*diálogo*», uma coordenada pessoal e única que deve ser considerada nos próprios percursos formais de aprendizagem.

	(...)	(...)	(...)
(...)	aprendizagens em contexto profissional	aprendizagens em contextos digitais	(...)
(...)	aprendizagens em contexto familiar	aprendizagens em contexto escolar	(...)
(...)	aprendizagens em contextos culturais	aprendizagens em contexto cívico e institucional	(...)
	(...)	(...)	

Figura 1. “Equação educacional pessoal”

Se a realidade educativa é caracterizada pela presença da diversidade atrás indicada, então parece ser adequado considerar e valorizar esse contributo, no âmbito dos processos de desenho e concretização curriculares. Na realidade, *conhecer, aproveitar, incluir e enriquecer as aprendizagens concretizadas no universo exterior aos contextos escolares, parece ser uma decisão correta no sentido de valorizar as próprias aprendizagens formais de natureza escolar*, uma vez que estas encontrarão uma coordenada mais coerente, no portefólio experiencial pessoal de cada indivíduo e, aí, estabelecerem relações mais fortes com outras aprendizagens de outras origens e formatos, gerando redes de qualificação que potenciam todas as experiências de cada indivíduo.

Neste contexto, ignorar este complexo, sistémico e personalizado universo de aprendizagens significará desvalorizar e perder os contributos proporcionados pelos diferentes percursos de aprendizagem que cada indivíduo concretizou, na sua história de vida, e que concretiza em cada circunstância existencial do seu presente. Ignorar esta diversidade educacional significa empobrecer a *«equação educacional pessoal»* a uma única variável (o contexto formal de qualificação), partindo do, errado e redutor, pressuposto de que apenas as aprendizagens geradas nas experiências académicas contribuem para a formação de cada um e que estas não são suscetíveis de serem enriquecidas e complementadas com as aprendizagens geradas nos restantes contextos da vida.

As escolas, os professores e o universo das aprendizagens

No contexto atrás descrito, parece ser claro que *a ação docente pode e deve considerar a evidência que cada indivíduo, em cada circunstância da sua vida e em cada contexto de qualificação que protagoniza, é portador de um portefólio de experiências de aprendizagem, complexo, sistémico e dinâmico*. Esta realidade determinará, naturalmente, que a planificação, construção e concretização de qualquer dispositivo didático deverá considerar aquela circunstância, pois ela é incontornável na forma como cada um interage com as aprendizagens escolares, como as poderá enriquecer e complementar e como lhes conferirá, tantas vezes, uma dimensão mais real e prática.

Neste sentido, o pensamento e ação curriculares, nos contextos formais e escolares, deverão assumir uma postura mais inclusiva, relativamente a conhecimentos e a processos de

aprendizagem oriundos dos contextos não formais e informais, pelos quais os indivíduos vão concretizando parte significativa da sua formação, nas mais diversas áreas vitais.

Naturalmente, uma postura mais inclusiva e integradora, por parte das escolas e dos professores, remete para uma «*equação educacional escolar*» mais exigente, uma vez que se convocam variáveis novas e menos conhecidas que, aparentemente, poderão perturbar o contexto de aprendizagem escolar. No entanto, esta convocatória nada mais é do que uma, necessária e urgente, abertura da escola à vida do quotidiano e à realidade que a circunda, e de que a mesma faz parte integrante. Uma abertura que valoriza todas as partes que se podem encontrar e dialogar, nas aprendizagens escolares.

As implicações curriculares desta postura mais inclusiva e amigável, que promove o diálogo entre os saberes escolares e não escolares são variadas, sendo que algumas das mais evidentes e importantes se descrevem em seguida:

- i) A necessidade de incluir, nos procedimentos de avaliação (nomeadamente de âmbito diagnóstico), a *preocupação, ativa, deliberada e sistemática, em recolher, considerar e utilizar informação relativa às aprendizagens anteriormente realizadas nos contextos não escolares* e consideradas significativas para a circunstância escolar em relevo;
- ii) A capacidade de *incluir, nos processos de desenho, construção, concretização e avaliação curriculares, contributos das aprendizagens não escolares;*
- iii) A possibilidade de realizar, em tempo útil, a *mobilização de conhecimentos e competências edificados em contextos não escolares para os contextos escolares e vice-versa;*
- iv) A possibilidade de *considerar os contextos de vida dos indivíduos como recursos curriculares*, articulando-os com os dispositivos didáticos escolares, possibilitando uma efetiva «*infusão*» às aprendizagens escolares na vida real das pessoas e das comunidades.

Nesta renovada e mais exigente «*geometria didática*», a *formação dos docentes deverá considerar a capacidade destes conhecerem, valorizarem e integrarem, na sua ação pedagógica, estas coordenadas pedagógicas não formais e informais*, mais próprias dos contextos de aprendizagem não escolares.

Esta dimensão da formação docente é, hoje, uma realidade incontornável, na qualificação dos formadores de adultos, uma vez que, nesta área específica, há muito se reconheceu a extraordinária importância dos saberes e competências experienciais e do respetivo processo de reconhecimento, validação e, em muitos casos, certificação. Estes processos determinaram, em muitos dispositivos didáticos específicos desta área, a realização de balanços de competências (um exercício particular de avaliação nos momentos mais iniciais dos percursos de qualificação dos adultos). Com este procedimento, *não só se conhecem, valorizam e incluem as aprendizagens não escolares no novo percurso formal de aprendizagem, como este se inicia sempre numa coordenada específica que resulta do processo anteriormente indicado.*

Se o princípio funciona no âmbito da educação e formação dos adultos, poderá funcionar no contexto da formação dos jovens, uma vez que, apesar de protagonistas de percursos de vida mais breves, não deixam de os ter e de os viver de forma intensa, num plano de simultaneidade com as aprendizagens escolares. No entanto, enquanto no caso da educação e formação dos adultos a relevância e instrumentalidade das aprendizagens não escolares acontecem em momento posterior à sua ocorrência, no caso dos jovens tudo isso acontece em simultâneo. Esta evidência remete-nos para a necessidade de considerarmos estas especificidades no âmbito da formação dos professores e no contexto de cada área de conhecimento concreto.

Assim sendo, as formações inicial e contínua dos professores deverão incluir esta competência de convocar a vida (nas suas diferentes dimensões e com as respetivas aprendizagens) para a escola, enriquecendo, aqui, as aprendizagens escolares e relacionando-as com as circunstâncias vitais de cada indivíduo.

Concluindo

Os corredores formais de qualificação sempre foram pouco «iluminados» pelos contextos vitais daqueles que os percorrem. O diálogo entre as aprendizagens escolares (de natureza mais formal) e as não escolares (mais de âmbito não formal e informal) foi sempre um diálogo pouco inclusivo e, muitas vezes concretizado de forma forçada e artificial.

Apesar dessa reduzida interação, a escola faz parte da vida daqueles que a frequentam (cada vez mais num período mais extenso) e é incontornável que existe reciprocidade de

consequências, no que respeita às aprendizagens que acontecem dentro e fora dos contextos escolares.

A «equação educacional escolar», em cada território e em cada momento, comporta a existência de tantas «equações educacionais pessoais», quantos os indivíduos que, aí, concretizam os seus percursos de qualificação. Da quantidade e qualidade do diálogo intencional, regular e cooperativo, entre estas duas «equações» resultará, em grande medida, a instrumentalidade e relevância da educação escolar e o respeito e consideração que nos deve merecer a educação que se concretiza na, grande e maravilhosa, Escola da Vida.