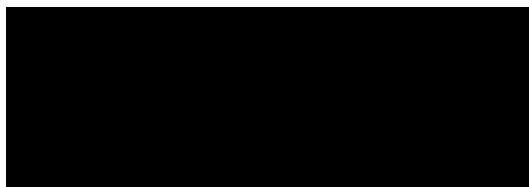
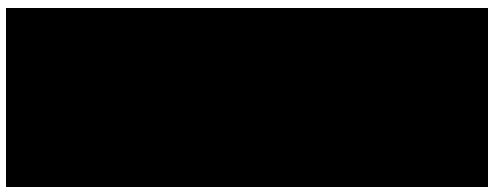


**Revista
Portuguesa
de Educação**

P



**35
1**



Jun 2022

Diretora

Maria Helena Martinho

Diretores adjuntos

Íris Susana Pires Pereira

José António Fernandes

Editores de secção

Ana Sofia Afonso

Guilherme Rego Silva

José António Martin Moreno Afonso

Maria de Fátima Morais

Sílvia Monteiro

Design gráfico

Catarina Soares Barbosa

Revisão Linguística

Ana Arqueiro

Maitê Moraes Gil

Indexação e avaliação

SCOPUS

SciELO

Clarivate Analytics

DOAJ

Latindex

REDIB

ERIH Plus

Publindex

RedALYC

MIAR

PUBLINDEX

Qualis CAPES

Dora

Paginação

Marta Morgado

Apoio

Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Propriedade

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Campus de Gualtar

4710-057 Braga

Portugal

<https://revistas.rcaap.pt/rpe>

rpe@ie.uminho.pt

ISSN: 0871-9187 / E-ISSN: 2183-0452

Índice

Editorial	1
José António Fernandes Maria Helena Martinho Íris Susana Pires Pereira	
Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores	4
Mariana Aranha de Souza Priscila Aparecida Dias Salgado Edna Maria Querido de Oliveira Chamon Ivani Catarina Arantes Fazenda	
Apuestas a la igualdad, imperativos de la inclusión: Posiciones docentes en el trabajo con sobreedad en escuelas primarias públicas de Argentina	26
Alejandro Vassiliades	
Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico	47
Natalia Vallejos Silva Silvia Redon Pantoja Annachiara Del Prete	
Programa de monitoria como estratégia de permanência e êxito para estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	65
Natércia Freitas Ribeiro Elenice Monte Alvarenga Bruno J. B. Galasso	
Relação das habilidades auditivas e linguísticas com a aprendizagem: O olhar do professor	84
Hanna Padilha Lordão Cleide Fernandes Teixeira Manoelina Xavier Cavalcante Jéssica Katarina Olímpia de Melo Bianca Arruda Manchester de Queiroga	
Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática	102
Cristina Flores Maria Lurdes Gonçalves Esther Rinke Jacopo Torregrossa	
Teachers' perceptions of the impact of stuttering on the daily life of their students who stutter	132
Mónica S. Rocha Joana R. Rato J. Scott Yaruss	
O processamento sensorial e a sua relação com o desempenho escolar	150
Andreia Simão Henriques Cláudia Sofia Góis Ribeiro Silva Helena Isabel da Silva Reis	

Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática	167
Michela Tuchapesk da Silva Carolina Tamayo	
Das missivas aos modos: Experimentação e prudência como <i>ethos</i> de pesquisa	189
Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci Cintya Regina Ribeiro	
O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação	208
Anthony Fábio Torres Santana Rodrigo Avila Colla Marcos Villela Pereira	
“Eu não gosto dessa história de mentiras!”: Sigilo, anonimato e ética na pesquisa com crianças	226
Jéssica Tairâne de Moraes Jane Felipe	
Adaptação ao ensino superior: Perspectiva de alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica	242
Marina Miranda Lery Santos Cristiane Pessôa da Cunha Lacaz Marta Maria Telles	
Educação doutoral em Portugal: Mapeamento do cenário	264
Thiago Freires Sandra Santos Sónia Cardoso	
Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español	287
María Teresa Carril-Merino Maria Glória Parra Santos Solé María Sánchez-Agustí	
Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Perceções de coordenadores de cursos de formação inicial	310
Helena Inês Filipa Seabra José Augusto Pacheco	
Artes, ofícios y saberes locais: Desarrollo a Escala Humana y Buen Vivir para un microsistema educativo en São Gonçalo Beira Rio, Brasil	331
Iván Ibarra Vallejos Liliane Christine Schlemer Alcântara Christian Henríquez Zúñiga	
(Re)conhecendo a dimensão da gestão em saúde em um currículo médico	361
Luciane Cristine Carmen Maria Casquel Monti Julian Patrícia Ribeiro Mattar Damiance Thayná Maria Garbellotti	

O bem-estar subjetivo das crianças em tempos de confinamento	380
Marlene Barna Natália Fernandes Ana Isabel Sani	
Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos	405
Ana Cristina Torres Ana Mouraz Angélica Monteiro	
Tecnologias móveis como estratégia de desenvolvimento e (re)encantamento profissional docente: O que pensam os professores veteranos	428
José Carlos Morgado Marco Bento Thiago Freires	
Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais	449
Fátima Pereira Amélia Lopes Leanete Thomas Dotta	
Neuropsychological and affective assessment of teachers over 50 years old before and after an ICT-focused training program: Improved job satisfaction and links with affective factors	471
Fernando Ferreira-Santos	

Editorial

É com grande satisfação que anunciamos a publicação do primeiro número do volume 35 da *Revista Portuguesa de Educação*, relativo ao ano de 2022. Este número é constituído por 23 artigos, dos quais 19 são artigos regulares e quatro integram um Núcleo Temático. Nele participam 67 autores de várias áreas científicas. Os artigos versam uma diversidade considerável de temáticas, conforme se resume a seguir.

Os três primeiros artigos abordam a problemática das práticas de ensino. No primeiro, *Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores*, de Mariana Aranha de Souza, Priscila Aparecida Dias Salgado, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e Ivani Catarina Arantes Fazenda, analisa-se o pensamento de professores sobre a interdisciplinaridade. Já no segundo, *Apuestas a la igualdad, imperativos de la inclusión: Posiciones docentes en el trabajo con sobriedad en escuelas primarias públicas de Argentina*, de Alejandro Vassiliades, investiga-se o trabalho dos docentes a partir de um conjunto de sentidos da inclusão. No terceiro, *Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico*, de Natalia Vallejos Silva, Silvia Redon Pantoja e Annachiara Del Prete, visa-se conhecer e compreender o significado que é atribuído por professores chilenos à capacidade de pensamento crítico e que importância lhe atribuem os professores na formação dos cidadãos.

Nos cinco artigos seguintes estudam-se capacidades sensoriais e/ou linguísticas. No primeiro, *Programa de monitoria como estratégia de permanência e êxito para estudantes com deficiência visual: Um relato de experiência*, de Natércia Freitas Ribeiro, Elenice Monte Alvarenga e Bruno Galasso, analisa-se o desenvolvimento de um programa de monitoria implementado em estudantes do ensino superior como estratégia de permanência de estudantes com deficiência visual. No artigo seguinte, *Relação das habilidades auditivas e linguísticas com a aprendizagem: O olhar do professor*, de Cleide Teixeira, Hanna Padilha Lordão, Manoelina Xavier Cavalcante, Jéssica Katarina Olímpia de Melo e Bianca Arruda Manchester de Queiroga, investiga-se o conhecimento de professores acerca da relação das habilidades auditivas e linguísticas com a aprendizagem, assim como o perfil de formação dos professores. Já no artigo *Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática*, Cristina Flores, Lurdes Gonçalves, Esther Rinke e Jacopo Torregrossa apresentam os resultados de um estudo sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes em três áreas linguísticas da Suíça. No artigo *Teachers' perceptions of the impact of stuttering on the daily life of their students who stutter*, Mónica Soares Rocha, Joana R. Rato e J. Scott Yaruss, tendo em conta que as crianças que gaguejam vivenciam muitas de suas situações

José António Fernandes

Maria Helena Martinho

Íris Susana Pires Pereira

sociais cotidianas no contexto escolar, estudam as percepções dos professores sobre o impacto da gaguez nas crianças portuguesas. Por último, no artigo *O processamento sensorial e a sua relação com o desempenho escolar*, Helena Reis, Andreia Simão Henriques e Cláudia Sofia Góis Ribeiro Silva averiguam a existência de relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar de alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Na continuação, os quatro artigos que se seguem são de natureza teórica. No artigo *Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática*, de Michela Tuchapesk da Silva e Carolina Tamayo, as autoras propõem-se olhar a Mancala como um tipo de jogo de linguagem tendo por referência a perspetiva filosófica de Ludwig Wittgenstein. No artigo seguinte, *Das missivas aos modos: Experimentação e prudência como ethos de pesquisa*, de Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci e Cintua Regina Ribeiro, pretende-se compreender a relação entre as noções de experimentação e prudência no interior dos tomos integrantes da coleção *Capitalismo & Esquizofrenia*, escrita por Gilles Deleuze e Félix Guattari, assim como os modos como cada tomo operacionalizou suas empreitadas de pensamento à baila de alguns elementos metodológicos do trabalho conjunto desses autores. Seguidamente, no artigo *O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação*, Anthony Fábio Torres Santana, Rodrigo Avila Colla e Marcos Villela Pereira investigam o conceito de experiência na filosofia de Dewey e Gadamer, e as suas implicações para a formação. Por último, no artigo *“Eu não gosto dessa história de mentiras!”: Sigilo, anonimato e ética na pesquisa com crianças*, Jane Felipe e Jéssica Tairâne de Moraes discutem aspetos teórico-metodológicos e éticos envolvidos numa pesquisa com crianças brasileiras de 5 anos de idade.

Nos três artigos que se seguem estudam-se questões inerentes ao ensino superior e à formação de professores. No artigo *Adaptação ao ensino superior: perspectiva de alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica*, de Marina Miranda Lery Santos, Cristiane Pessôa da Cunha Lacaz e Marta Maria Telles, analisa-se o processo de adaptação de alunos ingressantes nos cursos de Engenharia do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, a partir da abordagem da Teoria das Representações Sociais. Já o artigo seguinte, *Educação doutoral em Portugal: Mapeamento do cenário*, de Thiago Freires, Sandra Santos e Sónia Cardoso, visa contribuir para uma melhor compreensão do mapeamento do cenário atual da educação doutoral em Portugal, tendo em consideração a distribuição institucional, geográfica e científica, assim como a sua caracterização em termos de estruturação, duração e colaboração. No terceiro artigo, *Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español*, María Teresa Carril-Merino, Gloria Solé e María Sánchez-Agustí apresentam os resultados de um estudo que visa avaliar a capacidade dos futuros professores de História do ensino secundário portugueses e espanhóis em usar a perspetiva histórica.

Os três artigos seguintes abordam questões de investigação no âmbito do currículo e do desenvolvimento curricular. No artigo *Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Percepções de coordenadores de cursos de formação inicial*, Helena Inês, Filipa Seabra e José-Augusto Pacheco estudam as percepções de coordenadores de

cursos de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico, mais especificamente sobre como preparam os futuros professores para o trabalho com alunos que têm dificuldades de aprendizagem e necessitam de medidas de educação inclusiva. De seguida, no artigo *Artes, ofícios y saberes locais: Desarrollo a Escala Humana y Buen Vivir para un microsistema educativo en São Gonçalo Beira Rio, Brasil*, Ivan Alexander Ibarra Vallejos, Liliane Christine Alcântara Schlemer e Christian Henríquez Zúñiga desenham um projeto educativo alicerçado nas artes e ofícios locais e contendo elementos do Desenvolvimento a Escala Humana e o Bem Viver. Por último, no artigo *(Re) conhecendo a dimensão da gestão em saúde em um currículo médico*, Luciane Cristine Ribeiro Rodrigues, Patricia Mattar Damiance, Carmen Juliani e Thayná Maria Garbellotti apresentam uma caracterização dos cursos de medicina brasileiros, identificando como a temática da gestão em saúde vem sendo trabalhada nesses cursos, bem como procurando compreender a experiência de docentes da saúde acerca da gestão em saúde em um currículo médico.

No artigo *O bem-estar subjetivo das crianças em tempos de confinamento*, de Ana Sani, Marlene Barra e Natália Fernandes, apresenta-se uma reflexão sobre a infância e o conceito de bem-estar subjetivo, que orientará a análise dos dados resultantes de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de caracterizar o bem-estar subjetivo das crianças em tempos de pandemia.

Por fim, apresenta-se um Núcleo Temático, com quatro artigos, focado no estudo de diversas vertentes de professores veteranos que participaram numa formação em tecnologias móveis para fins educativos. O artigo *Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos*, de Ana Cristina Torres, Ana Mouraz e Angélica Monteiro, analisa perspetivas desses professores sobre os desafios da inovação curricular pelo uso de tecnologias, incluindo práticas, riscos, obstáculos e estratégias de superação que identificam na sua agência perante a inovação curricular. No artigo *Tecnologias móveis como estratégia de desenvolvimento e (re)encantamento profissional docente: O que pensam os professores veteranos*, José Carlos Morgado, Marco Bento e Thiago Freires procuram averiguar o que pensam os professores acerca dos contributos que a formação contínua lhes pode propiciar ao nível das tecnologias, de modo a poderem responder aos desafios com que se deparam. Os autores mobilizam dados relativos às perceções, expectativas e reflexões de professores, na tentativa de sistematizar a sua relação com a integração pedagógica da tecnologia em educação. Já no artigo *Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais*, de Fátima Pereira, Amélia Lopes e Leanete Teresinha Thomas Dotta, estudam-se as possibilidades de os professores com mais de 50 anos aderirem às novas tecnologias, nas suas práticas pedagógicas, e os seus efeitos em termos de motivação profissional. Por último, no artigo *Neuropsychological and affective assessment of teachers over 50 years old before and after an ICT-focused training program: Improved job satisfaction and links with affective factors*, Fernando Ferreira-Santos relata a avaliação pré e pós-teste das capacidades neuropsicológicas, funcionamento afetivo autorreferido e satisfação no trabalho de um grupo de professores que participou num programa de formação sobre utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o que professores do Ensino Fundamental, de uma escola com currículo organizado por projetos, pensam sobre interdisciplinaridade e como organizam suas práticas. De natureza qualitativa, utilizou-se como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, realizada de forma individual com oito professores da escola, indicados pela diretora da escola como referência para um trabalho interdisciplinar, a observação e a análise do Projeto Político-Pedagógico. Os dados obtidos nas entrevistas foram tratados inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ e os resultados foram analisados por meio da análise de conteúdo. A análise desses resultados demonstrou que: (i) a interdisciplinaridade é compreendida como a possibilidade de um ensino que faça sentido para o aluno; (ii) é fundamental um processo de constante formação docente, de reorganização da escola e de ressignificação da relação professor-aluno; e (iii) o trabalho com projetos e o desenvolvimento de níveis de autonomia são elementos importantes para a efetivação de práticas interdisciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Práticas pedagógicas; Ensino Fundamental; Formação de professores

Mariana Aranha de Souzaⁱ
Universidade de Taubaté e Centro Universitário do Sul de Minas, Brasil

Priscila Aparecida Dias Salgadoⁱⁱ
Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Brasil

Edna Maria Querido de Oliveira Chamonⁱⁱⁱ
Universidade Estácio de Sá e Universidade de Taubaté, Brasil

Ivani Catarina Arantes Fazenda^{iv}
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade, conceito forjado a partir dos anos 1960, tem sido mundialmente disseminada em pesquisas, reflexões e ações de ordem epistemológica, metodológica e ontológica, sobretudo nos estudos empreendidos por Fazenda (2001), Japiassu (1990) e Morin (2011). Muito embora o conceito ganhe representatividade em diversas partes do mundo, Lenoir (2005) chama a atenção para o fato de que a interdisciplinaridade é um conceito polissêmico, que apresenta interpretações diferentes a partir de lógicas culturais distintas, o que explicaria certa divergência de sua compreensão em diferentes grupos. Sob esta mesma lógica, há que se considerar, também, os esforços empreendidos por Sommerman (2006), Pombo (2008), Fazenda (2007, 2008) e Pasquier e Nicolescu (2019) em tentar categorizar o que se

entende por multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a fim de delimitar um marco teórico para as investigações acadêmicas e para as práticas em sala de aula no que se refere a este conceito.

No caso deste artigo, assumimos o marco teórico da interdisciplinaridade enquanto “atitude de ousadia diante da questão do conhecimento” (Fazenda, 2008, p. 13), incorporando as metáforas que apresentam a interdisciplinaridade como pontes entre as disciplinas que lhes revelam o sentido em uma perspectiva epistemológica, metodológica e ontológica.

Considerando este percurso teórico, este trabalho tem por objetivo compreender o que professores de uma escola de Ensino Fundamental, cujo currículo está organizado em projetos interdisciplinares a partir dos anos finais, pensam sobre a interdisciplinaridade e como organizam suas práticas educativas, considerando os princípios e o contexto da escola, expressos em seu Projeto Político-Pedagógico. A partir do que dizem os docentes, da observação de suas práticas e da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, este artigo discute a relação entre a teoria da interdisciplinaridade e as práticas educativas. Espera-se que tais reflexões contribuam com o campo da formação de professores, sobretudo no que tange a iniciativas de efetivação de um currículo interdisciplinar.

2. DISCUTINDO CONCEITOS E INTER-RELAÇÕES

2.1. A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Falar de interdisciplinaridade exige uma reflexão acerca de seu sentido etimológico, como afirma Salvador (2006). Para a autora, o prefixo ‘inter’ apresenta a ideia de estabelecer ligações, a palavra ‘disciplina’ apresenta um campo de conhecimento específico e o sufixo ‘dade’ a ideia de movimento. Interdisciplinaridade seria, portanto, o movimento existente entre determinadas disciplinas. Ou seja, a partir desta análise, depreende-se que a interdisciplinaridade só existe porque existem as disciplinas e que ela ocorre justamente nos pontos de convergência (ou de ligação) entre elas.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se constitui como uma abordagem teórico-prática que orienta tanto pesquisadores quanto docentes a analisarem os fenômenos a partir de diferentes perspectivas. Isso não significa, contudo, acreditar que “tudo tem relação com tudo”, mas ter consciência de que há uma imensa rede de conexões entre diferentes disciplinas e que precisam ser consideradas para o sucesso de uma análise mais profunda e integral.

De acordo com Souza et al. (2020), compreender a perspectiva interdisciplinar exige investigar quais são os pontos de convergência existentes entre as disciplinas envolvidas, seja no âmbito educacional ou no âmbito científico. Este movimento é muito maior do que, simplesmente, “juntar disciplinas”. O grande segredo de um trabalho interdisciplinar é justamente identificar quais são as relações existentes entre as disciplinas, objeto de determinado estudo, projeto ou aula, e não a tentativa de destruir as disciplinas em função da criação de uma possível metadisciplina. Obviamente que, na prática, este movimento se torna mais complexo e carece de aprofundamento teórico, seja no campo

da pesquisa, seja no campo da ação educativa, pois, como já afirmava Santos (1996), as fronteiras entre os diferentes campos de conhecimento estão cada vez menos definidas.

O desenvolvimento atual da ciência apresenta duas características importantes para uma reflexão sobre a interdisciplinaridade. A primeira, clara e bem estruturada, refere-se à superespecialização das várias disciplinas nas quais foi dividido o conhecimento. A segunda, mais difusa, diz respeito às diversas tentativas de reversão desse processo e busca de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Três constatações podem ser feitas, tendo como base essas características (Domingues, 2011):

1. A efetividade da superespecialização. A especialização permitiu obter avanços científicos e realizações tecnológicas dificilmente imagináveis no quadro do holismo clássico (Antiguidade e Idade Média);
2. Limites da especialização. A análise (no sentido de subdivisão) de um objeto não parece ter fim. Quando o átomo é identificado como unidade última da matéria, surgem partículas e subpartículas;
3. Pressentimento do fim do especialista, da mesma forma que, no passado, foi decretado o fim do generalista.

A interdisciplinaridade pode ser vista – pelo menos em sua dimensão epistemológica – como uma busca de superação desses limites, particularmente pelo esgotamento pressentido da especialização no tratamento de certos temas e objetos de pesquisa, como discutido a seguir.

No Brasil, podem-se identificar duas importantes vertentes no desenvolvimento da interdisciplinaridade. A primeira, cuja origem pode ser rastreada até aos trabalhos de Hilton Japiassu (1976, 1990), apresenta um registro marcadamente epistemológico. Considera-se, nesse caso, a fragmentação da ciência como uma barreira epistemológica (Japiassu vai falar de uma doença, uma patologia do saber), limitando as possibilidades do avanço do conhecimento. O autor argumenta que há objetos de conhecimento cuja extensão e complexidade exigem uma abordagem interdisciplinar, pois precisam ser estudados enquanto totalidade. A análise fragmentada (disciplinar) proposta pela ciência moderna não é suficiente para fazer avançar o conhecimento sobre esses objetos. Um exemplo bastante comum é o estudo do meio ambiente, cujo objeto se encontra na interface entre sociedade e natureza e para o qual, segundo a abordagem interdisciplinar, somente a multiplicidade integrada de várias disciplinas pode gerar conhecimento novo e relevante.

Essa primeira abordagem trata fundamentalmente da questão epistemológica da interdisciplinaridade. É aquela na qual a precisão conceitual e terminológica é acentuada, buscando uma hierarquia da integração de disciplinas, indo do pluri e do multidisciplinar até ao inter e o transdisciplinar. Esse movimento pode gerar reações subparadigmáticas (Santos, 1996), nas quais a coabitação e a interpenetração de diferentes disciplinas criam uma nova disciplina, como no caso da biologia molecular (integrando ideias e ferramentas da química e da biologia) ou dos estudos sobre genoma (integrando ideias e ferramentas da genética e da informática). Gera também propostas de superação das disciplinas e derretimento das fronteiras entre elas. A preocupação primeira, nessa vertente epistemológica, é a geração de conhecimento novo e os obstáculos que a fragmentação disciplinar pode criar nesse sentido.

A segunda vertente no desenvolvimento da interdisciplinaridade liga-se à apropriação do conceito pela pedagogia. Aqui, os trabalhos de Fazenda (2006, 2008, 2011, 2014) são exemplares. Nessa vertente, a interdisciplinaridade é entendida como “uma colaboração ou troca entre praticantes de diferentes disciplinas, de modo que tais disciplinas manteriam uma relação de reciprocidade, de mutualidade ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade, de interação que irá possibilitar o diálogo entre os interessados” (Fazenda, 2011, p. 162). Trata-se, portanto, de um registro no mundo social, entendendo a interdisciplinaridade enquanto atitude dos praticantes diante do conhecimento.

Tem-se, assim, uma dupla dimensão do conceito: cognitiva e racionalista, ligada ao conhecimento, na primeira dimensão; volitiva e atitudinal, ligado ao conhecedor, na segunda.

2.2. OS DIFERENTES NÍVEIS DA QUESTÃO

A percepção das limitações de uma abordagem epistemológica não aponta de imediato os caminhos para a sua superação. Dos tateamentos teóricos às explorações práticas nos estudos de novos problemas (ou na reanálise dos antigos), diferentes abordagens foram se delineando. A reflexão sobre essas múltiplas tentativas construiu uma nomenclatura que apenas apresentamos aqui. Seguimos as ideias de Fazenda (2011), que as adaptou de propostas de Japiassu (1976, 1990). Para a autora, podemos pensar as diferentes tentativas ou abordagens que buscam superar o disciplinar em níveis de integração e complexidade:

- i. O primeiro nível seria o multidisciplinar, no qual as diversas disciplinas se encontram lado a lado, mas não dialogam, não se “conhecem”. As contribuições integradas para o conhecimento de um objeto ou fenômeno são episódicas e acidentais;
- ii. No nível seguinte, o pluridisciplinar, as disciplinas trocam experiências e metodologias, embora não criem conhecimento fora de si próprias. Trata-se mais de apropriação (de experiências e métodos) do que diálogo;
- iii. O terceiro nível – o da interdisciplinaridade, no qual nos instalamos neste artigo – é o nível de integração sistemática, no qual se estabelece o já mencionado “regime de copropriedade” entre as disciplinas, no qual os conteúdos transitam entre as fronteiras disciplinares. Do ponto de vista da apropriação pedagógica da interdisciplinaridade, que nos interessa aqui, esse é também o nível no qual a atitude de abertura para o outro se impõe, na qual se exercita a confrontação de visões de mundo, linguagens, procedimentos, pontos de vista e conhecimentos. Mas, principalmente, na qual se exercita a escuta e a espera;
- iv. O quarto nível, da transdisciplinaridade, aparece como fusão de disciplinas e desaparecimento de fronteiras. Trata-se muito mais de um sonho do que de uma realidade e, na crítica de Gusdorf (2003), um sonho perigoso, por embutir uma ideia de transcendência, de instância científica superior que, por seu caráter impositivo, negaria a própria condição do diálogo.

2.3. INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando essas questões, pensar o processo interdisciplinar a partir da perspectiva educativa envolve analisar também o professor, sua formação e o contexto em que atua, uma vez que, em um projeto interdisciplinar, a dimensão da experiência é um fator essencial.

A interdisciplinaridade, no contexto deste estudo, situa-se na perspectiva do currículo e da escola, ou seja, na dimensão das aprendizagens dos alunos e nos mecanismos de ensino do professor. Sob essa perspectiva, assumimos aqui as dimensões críticas e pós-críticas do currículo, que vão além de procedimentos, técnicas e métodos, como já apontavam Moreira e Silva (1995).

Outro aspecto importante neste estudo diz respeito às discussões acerca da posição de centralidade que alunos e professores ocupam (ou deveriam ocupar) nos currículos e nas práticas educativas. Para a interdisciplinaridade, é preciso um movimento de reciprocidade, aberto à atividade investigativa, que oriente as atividades realizadas na escola, ou seja, um currículo construído sob a perspectiva da prática.

Estas questões estão muito além de uma reflexão sobre currículo e interdisciplinaridade a partir apenas da organização por disciplinas. Extrapolar esta perspectiva exige a transformação das relações pedagógicas existentes na escola, a partir da conscientização de sua função social, das relações de poder que nela coexistem, da reflexão na prática, sobre a prática e pela prática, e de processos formativos que considerem a complexidade de relações existentes na escola.

Nesse sentido, o professor não é mero espectador do currículo, ele é ator protagonista nesta trama, por isso deve refletir também sobre como age e sob quais aspectos sua prática está alicerçada. Seu papel é fundamental no processo de aprendizagem, no entanto, não mais como aquele que detém o poder do conhecimento, mas como mediador, aquele que ajuda o aluno a se guiar durante o processo de aprendizagem. É quem faz as perguntas, quem instiga e mobiliza, quem exerce o papel de tutor. Quando o professor se comporta assim, o aluno se sente mais confortável em buscar respostas para as suas dúvidas e compor suas descobertas.

Para realizar um trabalho interdisciplinar, a relação entre professor, aluno, escola e família precisa estar permeada pelo diálogo, atividade fundante do processo de construção do conhecimento, no sentido do que preconiza Arroyo (2011): as escolas e seus currículos precisam estar “mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos” (p. 37).

3. METODOLOGIA

Este texto apresenta os resultados de uma investigação qualitativa, em que participaram oito professores de uma escola de Ensino Fundamental de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista - Brasil, que tem uma proposta de currículo orientado a projetos, e que foram indicados pela diretora da escola como

aqueles que são reconhecidos por possuírem práticas interdisciplinares. A participação dos docentes foi voluntária e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté sob o protocolo 1.324.547, de novembro de 2015.

Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados: (i) recolha documental do Projeto Político-Pedagógico da escola; (ii) entrevistas individuais com os professores; e (iii) observação da rotina da escola e das práticas dos professores entrevistados.

O Projeto Político-Pedagógico foi analisado considerando a história da escola, sua organização curricular e orientação para a interdisciplinaridade. A observação foi realizada em um período de três meses, três vezes na semana, com uma variação diária de entre três e seis horas. O roteiro de observação foi elaborado considerando: (i) o espaço escolar (sua divisão, disposição de mobiliário, materiais e organização); (ii) a prática pedagógica (as metodologias utilizadas, a proposição de atividades individuais e em grupo e os recursos utilizados); (iii) a relação professor-aluno (como se apresenta e se há elementos nela da atitude interdisciplinar proposta por Fazenda (2001, 2008)); e (iv) a relação aluno-aluno (como acontecem as interações entre os alunos e se há resistência por parte deles).

As entrevistas foram elaboradas a partir de um roteiro semiestruturado, agendadas considerando a disponibilidade dos professores e realizadas presencialmente na escola. Foram gravadas em mídia digital, transcritas e tratadas inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Este software realiza uma análise textual do *corpus* proposto, dividindo, inicialmente, esse *corpus* em segmentos de texto menores (cerca de 35-40 palavras cada) para, em seguida, agrupar esses segmentos de texto em classes segundo o grau de associação entre eles. Essa associação é feita por meio de uma análise de co-ocorrência de palavras nos vários segmentos. Formalmente, o *software* utiliza uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para constituir um conjunto de classes distintas a partir das quais se faz uma análise de conteúdo do texto (Camargo & Justo, 2013). Observe-se que o *software* não cria classes de indivíduos, mas classes de “falas” dos indivíduos, ou seja, das temáticas presentes em todas as respostas das entrevistas.

Os resultados foram triangulados, considerando as proposições de Minayo et al. (2005), e analisados a partir da técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Neste texto aprofundaremos os resultados de uma classe temática específica, advinda das entrevistas, referente ao tema “Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas”, que representou 30,6% da fala total desses professores. Nesta discussão é considerada a triangulação entre os elementos do Projeto Político-Pedagógico da escola, os aspectos detectados na observação participante e o referencial teórico que orienta a Teoria da Interdisciplinaridade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E DA ESCOLA

Dos oito professores participantes deste estudo, cinco são homens e três são mulheres, com tempo de docência que varia entre dois e quinze anos. Quanto à formação inicial, todos possuem licenciatura em sua área de atuação na escola. Dois, dos oito professores, possuem formação em outra área de conhecimento, além da docência: um é também *designer* digital e outro engenheiro, ambos atuando na área. Cinco docentes atuam exclusivamente com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, uma docente atua exclusivamente nos anos iniciais e dois docentes atuam em ambos os segmentos. Cabe destacar que uma professora – a professora 8 – é também diretora da escola.

A escola, fundada em 1977 como lar assistencial para crianças em situação de vulnerabilidade social, foi até ao ano de 2017 a única escola do bairro trabalhando com o Ensino Fundamental. Atualmente é mantida por professores, alunos, ex-alunos, pais, pais de ex-alunos e comunidade em geral, subsidiada pelo trabalho voluntário, oferta de serviços à comunidade, como aluguel do prédio e parceria de palestras e vivências para os alunos da prefeitura, além da mensalidade que alguns pais pagam e doações. Em seu Projeto Político-Pedagógico existe uma explicitação sobre a importância de a escola realizar um trabalho interdisciplinar em todos os níveis de ensino, a partir da elaboração de projetos coletivos de trabalho. Para Fazenda (2006), este é o primeiro movimento para a realização de práticas interdisciplinares: o planejamento no coletivo da escola, explicitado em sua organização curricular.

Como segundo elemento para a realização de uma prática interdisciplinar, de acordo com Fazenda (2008), está a compreensão que os docentes possuem de interdisciplinaridade e como eles conseguem expressá-la, tanto a partir das questões epistemológicas quanto a partir da reflexão sobre a própria prática. Já o terceiro elemento, está na prática interdisciplinar em si, que ocorre no cotidiano da sala de aula e da escola. De acordo com Fazenda (2014), estes últimos são os mais difíceis de se alcançar, uma vez que se desenvolvem a partir de um aprofundamento teórico e do exercício de uma prática refletida. Ao mesmo tempo, há uma tendência de distanciamento entre o que o docente diz e o que realmente se realiza na sala de aula. No caso dessa pesquisa, apresentam-se a seguir os resultados advindos das falas dos professores em relação às práticas observadas na escola, a fim de compreender tais dimensões.

4.2. A INTERDISCIPLINARIDADE PERCEBIDA PELOS DOCENTES

As reflexões dos docentes sobre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas são compostas pelo agrupamento de 30,6% das falas totais dos professores nas entrevistas. A Figura 1 apresenta uma lista com as primeiras 25 palavras que compõem este tema, que foi gerada automaticamente pelo IRaMuTeQ e ordenada em função de uma métrica estatística (χ^2 , qui-quadrado), que mede a força de associação da palavra com a classe. O tamanho da fonte utilizada nas palavras procura representar essa métrica.

As palavras originam-se dos segmentos de textos, constituintes da própria fala dos professores (que são o *corpus* textual analisado). O *software* apresenta estes segmentos de texto em duas ou três linhas, nas quais destaca o que foi dito e por qual entrevistado.

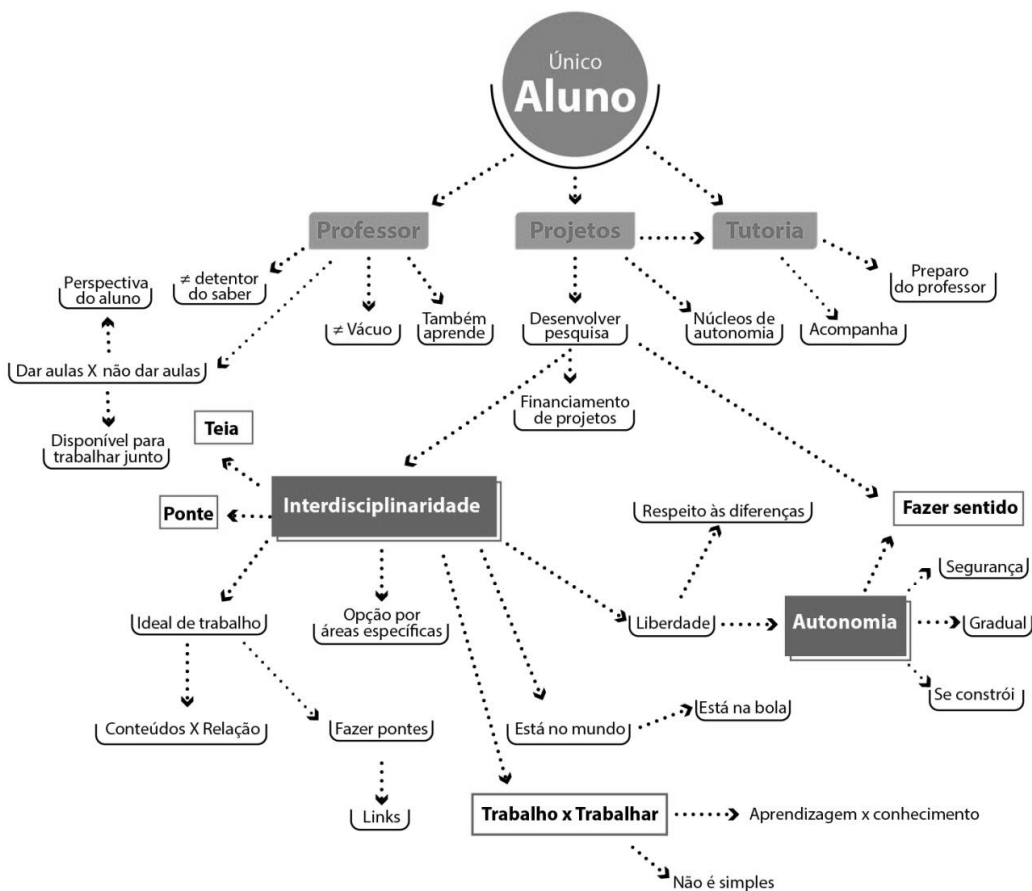
Figura 1
Sequência de Palavras

Aluno
Interdisciplinaridade
Trabalho
Busca
Professor
Autonomia
Ideal
Envolver
Ser
Trabalhar
Ao
Sentar
Disciplina
Também
Conteúdo
Ainda
Junto
Totalmente
Sistema
Verdade
Sentido
Conhecimento
Educador
Talvez
Tutor

Nota: Dados das entrevistas.

Os segmentos aqui analisados se inter-relacionam e serviram de base para a construção do mapa conceitual expresso na Figura 2. Partindo, portanto, da palavra inicial “aluno”, palavra primeira da lista, mapearam-se as relações existentes com outras palavras (professor, trabalho, autonomia, etc.), dentro de contextos específicos, que são dados pelos segmentos de texto. Nesse sentido, a construção do mapa conceitual é feita buscando as inter-relações entre as palavras e os sentidos indicados nos contextos.

Figura 2
Mapa Conceitual



Nota: Dados das entrevistas.

A partir do mapa conceitual verificou-se que os professores tratam de dois temas importantes para compreender a relação entre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: (i) a interdisciplinaridade e o conhecimento em redes; e (ii) a construção da autonomia e o trabalho do professor. Essas temáticas são discutidas na sequência.

4.2.1. A INTERDISCIPLINARIDADE E O CONHECIMENTO EM REDES

Os professores discorreram sobre uma compreensão do conceito de interdisciplinaridade, associando-o a metáforas como “teia”, “ponte” e “links”, apontando para uma relação entre conteúdos e áreas a partir da efetivação de projetos, afirmando ser um ideal de trabalho educativo e apresentando uma diferenciação entre os seus níveis.

Quanto ao conceito de interdisciplinaridade, os docentes sinalizaram uma compreensão voltada mais para o campo prático do currículo, como pode ser observado nas narrativas dos professores 3, 7 e 8.

A interdisciplinaridade é, na verdade, ainda focada nas disciplinas. Então, o que nós entendemos e normalmente as escolas entendem por interdisciplinaridade é você tratar dos mesmos temas em diferentes conteúdos. (Entrevista - Professora 8)

Cabe ao professor que conhece os ramos de conhecimento, juntamente com o aluno e a curiosidade dele, ir explorando essa interdisciplinaridade que já existe no conhecimento, em tudo o que está aí fora: no computador, numa bola de futebol, em tudo. Qualquer coisa tem interdisciplinaridade. (Entrevista – Professor 3)

Poder trabalhar com as outras disciplinas um conteúdo que permeasse essas outras disciplinas – não necessariamente duas, podem ser várias ao mesmo tempo – e poder desenvolver um tema único que desse possibilidade para todo mundo trabalhar. (Entrevista - Professor 7)

A professora 8 entende que a interpretação que a escola tem da interdisciplinaridade ainda é uma visão fragmentada, uma vez que quando se fala em interdisciplinaridade continuamos focados nas disciplinas, o que, de certa forma, também é apontado pelo professor 7 quando associa o trabalho interdisciplinar com uma atividade temática. O professor 3 apresenta esta mesma proposição ao dizer que as coisas não existem isoladas, em uma única ciência ou forma de conhecimento. A ciência fragmentou o conhecimento com vistas à superespecialização, o que foi importante em diversas frentes de atuação. Quando a escola passou a seguir este modelo, a complexidade dos aspectos formativos passou a ser desconsiderada em detrimento de resultados fragmentados.

Por outro lado, o professor 3 apresenta uma reflexão importante sobre a interdisciplinaridade: uma forma de busca pelo conhecimento como ele é de fato, compreendendo suas conexões internas e com outros campos. Isso também é abordado pela professora 2 e pelo professor 4, que afirmam que a interdisciplinaridade seria a forma ideal de trabalho na educação, a partir da construção de pontes entre disciplinas e de *links* entre interesses de aprendizagem de professores e alunos:

Isso seria, para mim, a forma ideal de trabalhar em todas as escolas. A interdisciplinaridade é justamente isso. A interdisciplinaridade eu entendo como a forma mais significativa de se trabalhar na educação, que é quando o estudante tem um interesse em qualquer área e aí o professor consegue *linkar* esse interesse fazendo uma ponte entre todas as disciplinas (...). Eu entendo interdisciplinaridade como uma teia que vai se completando (...). O trabalho com projetos, por exemplo, é um diferencial grande. (Entrevista - Professora 2)

São todos trabalhando juntos e o professor não é o foco da atenção, são eles [os alunos]. Para mim, interdisciplinaridade é a gente falar de um determinado assunto sem o foco específico de uma ciência específica. (Entrevista - Professor 4)

Quando se trabalha de forma interdisciplinar, o professor consegue enxergar o interesse do aluno e criar "*links*" que facilitem o entendimento dos conteúdos. Esses "*links*" são como pontes que ligam os conteúdos de disciplinas (com uma teia) que antes pareciam tão antagônicas, justamente pelo histórico de fragmentação do saber na ciência e na educação.

Do ponto de vista conceitual, as narrativas dos professores são muito próximas do que é abordado nos estudos de Fazenda (2006), no que diz respeito a uma compreensão temática da interdisciplinaridade, associando-a ao uso de metáforas, como ponte ou teia. Muitas vezes, se observa um discurso docente sobre isso “descolado” da ação educativa, o que não aconteceu com o grupo de docentes pesquisado.

Durante a etapa de observação, verificou-se a existência de um grande espaço verde no entorno da escola que foi, inclusive, reflorestado a partir de atividades educativas realizadas pelos docentes em parceria com os estudantes e com a comunidade. Este espaço propicia experiências significativas que exaltam a relação com o meio ambiente e desenvolvem o respeito pela natureza e pelos animais. No entanto, fazer parte de uma escola que se localiza em meio à mata não traz por si só essa relação significativa com a natureza, é preciso que os agentes envolvidos nesse processo expressem uma ação educativa que oriente para a importância do envolvimento prático e dessa relação produtiva com o material natural presente ali.

Uma dessas ações temáticas observadas foi a “Trilha Ambiental” realizada na mata, no entorno da escola. Os alunos vão para a mata acompanhados do professor, que faz a mediação do olhar atento para o que está acontecendo ao redor. A experiência que os alunos adquirem nessas trilhas é extremamente significativa. Por lá eles observam animais, diversas espécies de plantas e o riacho que fica nas imediações da escola. O roteiro da trilha depende do planejamento de aula do professor, levando em consideração a estação do ano e a temperatura, exaltando o que pode ser observado nessa época do ano. As trilhas podem ser feitas em épocas frias, passando pela experiência de sentir a neblina enquanto caminham por entre as árvores, como também podem ser feitas em um dia de sol, permitindo que as crianças se deitem na grama ou entrem para se banhar na cachoeira.

Outro aspecto mencionado pelos docentes foi a associação da prática interdisciplinar à construção de projetos com os alunos. Para eles, ao se ter a clareza do quão importante é conhecer o papel dos estudantes no processo de aprendizagem, há um movimento de transição entre inter e transdisciplinaridade, ainda que estes conceitos não estejam expressos de forma tão clara nas narrativas dos professores. Estas questões podem ser observadas nas falas dos professores 1, 2 e 8, destacadas a seguir.

Acho que o diferencial da escola é esse: vai um pouco além da interdisciplinaridade. Pelo que eu estudei, “inter”, interdisciplinar, é quando uma coisa se cruza com a outra. Elas se cruzam em algum ponto. Quando você tem a transdisciplinaridade, é uma coisa que atravessa a outra, ela permeia a outra, então ela é um pouco mais além do que um ponto. (Entrevista - Professor 1)

O principal eu acho que é a interdisciplinaridade e a liberdade que os alunos têm de optarem por algumas áreas específicas do ensino que em outras escolas não é possível. O trabalho com projetos, por exemplo, é um diferencial grande. (Entrevista - Professora 2)

Projetos, inclusive individuais, que envolvam todas as disciplinas, que é a melhor forma de globalização do ensino: a busca da interdisciplinaridade, de eles entenderem que o ensino é uma coisa só, que a aprendizagem e o conhecimento na verdade são uma coisa só. A gente ainda trabalha mais com a perspectiva interdisciplinar do que transdisciplinar. Acho que o ideal é que a gente conseguisse o transdisciplinar, mas eu acho que a gente não está preparado pra fazer isso, porque a nossa cabeça é muito disciplinar. É muito difícil para o professor fazer isso; não que seja difícil para o aluno, necessariamente, mas o professor tem dificuldade. (Entrevista - Professor 8)

O professor 1 entende que há práticas interdisciplinares na escola e argumenta que acredita que o trabalho feito ali vai além da interdisciplinaridade. Em sua fala, é possível observar uma compreensão da interdisciplinaridade próxima ao conceito de pluri ou multidisciplinaridade, como o “cruzamento de disciplinas”. No entanto, ao observar o projeto da “Trilha Ambiental”, por exemplo, percebem-se elementos constituintes da inter e da transdisciplinaridade, ainda que os professores 1 e 8 tenham apresentado posicionamentos diferentes sobre qual delas acontece na escola.

As professoras 2 e 8 acreditam que os projetos ainda sejam a melhor forma de realizar a interdisciplinaridade na escola, por meio dos quais os alunos participam das etapas de construção e de efetivação das práticas, o que não é comum em escolas que não trabalham nessa abordagem. No entanto, chamam a atenção para o fato de que a formação disciplinar do professor ainda é um limitador para que ele realize uma prática interdisciplinar. Seria um equívoco pensar na interdisciplinaridade como algo simples de se aplicar. Ao contrário: o professor precisa conduzir o aluno nessa forma de pensar mais complexa, o que só é possível a partir de um constante trabalho de formação, tanto para o professor quanto para o aluno, formados, ao longo dos anos, em práticas disciplinares e fragmentadas. Ou seja, é preciso criar um processo de formação contínua na escola para que o grupo de professores possa refletir sobre os princípios conceituais e metodológicos que orientam as ações no âmbito da interdisciplinaridade.

Sobre isso, durante o período de observação, verificaram-se vários atendimentos individualizados realizados pela diretora da escola – professora 8 – com alguns docentes para orientá-los quanto à condução das atividades realizadas na escola. Ela foi bastante acolhedora e estava predisposta a receber esta pesquisa. Feliz em mostrar o trabalho da escola, orgulhosa pelo que já conquistaram, mas com um olhar além do presente. Pôde-se perceber uma grande disposição para a construção de um futuro de sucesso para a escola. Apesar de estar ali desde o início, em nenhum momento demonstrou a sensação de “trabalho cumprido”. Em suas falas evidenciou incerteza e inquietação sobre o trabalho que vem sendo feito, sempre querendo aprimorar, ponderar e reformular para acertar. Demonstrou-se segura e disposta a aprender e ensinar com todos à sua volta. Ela ensina pelo exemplo e é muito bem reconhecida por seus pares. Não tem medo de mostrar as fraquezas da escola e demonstra disposição para aprimorar o trabalho da instituição. Isso pode ser observado na narrativa da professora 5:

O meu incentivo principal são os alunos. É ver que eles estão aprendendo, a cada sondagem que eu dou, ver que eles foram bem, que eles conseguiram absorver o conteúdo. E o principal desse objetivo é estar do lado da diretora, aprender, tentando aprender tudo que ela passa, ensinando. Porque só quem convive com a diretora sabe o quanto isso é motivante. Ela dá força para a gente, o jeito que ela explica, o jeito que ela fala, a maneira de conduzir uma aula. (Entrevista - Professora 5)

Nesse sentido, verificou-se que os docentes compreendem a interdisciplinaridade como um conhecimento construído em redes. Eles expressam isso a partir de metáforas, entendendo-a como “teia”, “ponte” e “links”. Há uma divergência quanto à compreensão da prática interdisciplinar na escola: ora compreendida como interdisciplinar, ora como transdisciplinar, o que Fazenda (2008) também aponta como comum nas narrativas de docentes em seu estudo. Foi possível observar dois elementos importantes quanto à prática interdisciplinar na escola: um projeto em desenvolvimento (“Trilha Ambiental”) e o posicionamento formativo à interdisciplinaridade, liderado pela gestora da escola. Além disso, os docentes também apontaram como importantes para a efetivação de um trabalho interdisciplinar a construção da autonomia pelos alunos e o trabalho do professor, como discutido a seguir.

4.2.2. A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E O TRABALHO DO PROFESSOR

Outro eixo mencionado pelos professores nas entrevistas e observado na escola diz respeito aos processos de construção da autonomia e do trabalho docente para a efetivação das práticas interdisciplinares, o que, como menciona o professor 4, não se faz a partir de uma fórmula pronta:

Eu acredito que é uma prática que a gente ainda não tem uma fórmula pronta, a gente está se descobrindo. Na verdade, é um trabalho diário. (Entrevista - Professor 4)

O caminho encontrado pela escola para realizar práticas interdisciplinares foi o de planejar suas ações pensando no processo de desenvolvimento integral dos alunos, o que envolve desenvolver a autonomia e, evidentemente, reflete no trabalho docente. O professor auxilia o aluno a ser protagonista sem deixá-lo totalmente sozinho, pois desenvolver a autonomia não é algo simples, é algo que deve ser construído. A relação professor-aluno e aluno-aluno acaba se destacando juntamente com os conteúdos curriculares, que saem de um lugar de exclusivo destaque na escola para caminhar ao lado de outros conteúdos igualmente importantes, como pode ser observado nas narrativas dos professores 1, 3 e 5:

A função do professor é conseguir ajudar e não atrapalhar os alunos no desenvolvimento cognitivo e nas capacidades de cada um. Eu acredito nisso. Como educador, eu percebo que isso é fundamental pra gente dar conta das pessoas, porque são pessoas, não são coisas.

Se você tem dez alunos, são dez opiniões diferentes. Se você tem cem alunos, são cem opiniões diferentes. (Entrevista - Professor 1)

A gente está conseguindo fazer com o que o aluno não tenha medo de errar, que ele possa buscar o conhecimento livremente, e isso é muito importante. (Entrevista - Professor 3)

Então, tudo isso é um aprendizado muito grande. O que eu vejo aqui que faz toda a diferença é que nós todos que estamos aqui, unidos num ideal, o nosso maior propósito são as crianças, o aprendizado das crianças. Você vê cada um dando o máximo de si para que tudo corra bem porque o nosso objetivo são as crianças, o melhor de nós pelas crianças. (Entrevista - Professora 5)

Um exemplo do que os professores 1, 3 e 5 mencionaram foi uma observação realizada na escola. Durante a aula de Matemática e após estudar o conteúdo proposto, uma aluna perguntou ao professor se poderia se dedicar a leitura de um livro, pois a Matemática durante tanto tempo a teria cansado. Ele disse que sim e afirmou que não há porque não permitir, pois já estava próximo ao intervalo e os exercícios realmente eram cansativos. Tal liberdade nas formas de aprender e ensinar chamam a atenção de quem está acostumado a uma escola com horários e lugares muito bem estabelecidos, na qual qualquer mudança de percurso é vista como desestruturação e encarada como um erro.

Há de se pensar em uma *escola do diálogo*, onde todos são conhecidos, não em sua individualidade, mas em sua unicidade. Uma escola em que cada aluno seja percebido e respeitado em sua maneira de pensar e expressar seus desejos e, neles, suas potencialidades. (José, 2011, p. 92)

Os professores 2, 6, 7 e 8, por sua vez, apresentam uma reflexão sobre a autonomia e o trabalho docente como elementos estruturantes da atividade educativa, o que muito se assemelha aos estudos de Fazenda (2006, 2008) e de Souza et al. (2020) sobre as práticas interdisciplinares.

Então, os professores estão a fim mesmo de inovar, de aprender junto com as crianças, sempre aceitando os desafios do que é ser educador. (Entrevista - Professora 2)

Porque eu vou te contar: se fosse fácil todo mundo ia só fazendo, porque faz 20 e tantos anos que eu escuto, que eu ouço gente que vem aqui em seminário, falando e tal. (Entrevista - Professor 6)

Não é tão simples você imaginar uma escola onde os alunos têm autonomia, onde o conteúdo, ou o interesse, ou o projeto permeia tudo, sem você conseguir desvencilhar totalmente da aula ou totalmente de um livro. (Entrevista - Professor 7)

O que eu vejo como um diferencial principal [da escola], o que chama mais a atenção é a “educação para os valores”: é o que a gente percebe que os pais buscam e que os alunos que já saíram também, é o que eles fazem referência à escola. O aluno tem uma importância central no processo pedagógico. E a importância dele não é só no ensino intelectual, mas também como uma pessoa que tem sentimentos, emoções, que tem necessidades físicas, que pensa também. (Entrevista - Professor 8)

O movimento de organizar o currículo de outras formas, privilegiando o desenvolvimento da autonomia, se configura um movimento “vivo”, no sentido de se questionar qual sociedade buscam construir, quais saberes devem ser priorizados e qual mundo buscam para si e para todos.

No ano de 2013 a escola adotou o trabalho com os Núcleos de Autonomia, como disposto no Projeto Político-Pedagógico. Os alunos são divididos de acordo com o grau de autonomia e aprendizagem que apresentam. Quando ingressam na escola, independentemente de sua idade, todos estão no nível Iniciação. Conforme vão demonstrando sua capacidade, vão sendo direcionados aos demais grupos. O Quadro 1 apresenta a descrição do que caracteriza cada um dos Núcleos de Autonomia:

Quadro 1

Núcleos de Autonomia

Iniciação	Alunos que possuem maior dependência e precisam se reportar aos professores todo o tempo. Não têm autonomia para a organização da aprendizagem.
Desenvolvimento ou consolidação	Já possuem autonomia para planejar seus estudos com ajuda do professor. Estão ganhando autonomia aos poucos.
Aprofundamento	São aqueles alunos que possuem mais autonomia e conseguem organizar seus estudos e horários; assim, têm mais liberdade de estudar nos espaços que escolherem. São autônomos, precisam pouco do professor e já estão aptos a ajudar os demais alunos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola.

Essa metodologia foi adotada pela escola, pois os professores perceberam que ela tinha sua própria forma de agir e de ensinar a autonomia. Nos momentos observados no espaço escolar, incluindo os intervalos e a hora do lanche coletivo, percebeu-se que os docentes buscam se relacionar de igual para igual com os alunos mais velhos, que já apresentam uma maior autonomia nas atividades, como é o caso dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Já nos anos iniciais, foram observadas algumas resistências por parte de alguns alunos que haviam acabado de chegar na escola, surgindo a necessidade de os professores ficarem reafirmando os objetivos e ideais da escola. Os professores entendem que os alunos que são transferidos, ao longo do Ensino Fundamental, de outras escolas que não possibilitam experiências com a autonomia, precisam de intervenções constantes para aprender a aprender nesta proposta. Durante a observação pôde-se ouvir alguns professores dizendo: “Olha, vocês não entenderam ainda que aqui nós trabalhamos em equipe, que todos nós respeitamos e ajudamos o outro? Cadê o respeito?”.

Essa experiência é desenvolvida com os alunos na realização de projetos entre diferentes disciplinas. Eles aprendem a construir seu próprio plano de estudos, elaborado quinzenalmente, a partir de uma planilha organizada pelos professores, com prazos, mas os alunos possuem a liberdade de permanecer mais tempo em cada conteúdo, dependendo do seu grau de dificuldade.

Além da condução das aulas e dos projetos com os alunos, os professores desempenham o papel de tutoria nos anos finais do Ensino Fundamental. Cada professor é responsável por acompanhar um grupo de alunos, individualmente, e ajudá-los na organização dos estudos, no direcionamento das atividades dos projetos e na relação com as famílias. Esta atividade permite que o docente possua uma visão mais ampliada do currículo da escola e da organização do trabalho pedagógico, uma vez que, acompanhando o desenvolvimento dos alunos, consegue olhar “para além de sua disciplina”. Além disso, permite que o docente também amplie sua visão sobre o desenvolvimento do aluno, para além do que ele poderia acompanhar em uma dinâmica de escola em que o *feedback* fosse apenas em relação às suas aulas.

Este modo de organizar o trabalho do professor permite uma apropriação pedagógica da interdisciplinaridade, ou seja, o professor desenvolve uma atitude de abertura para o outro – para o aluno e para outros professores – por meio do confronto entre diferentes visões de mundo, pontos de vista, ritmos de aprendizagem e procedimentos de trabalho. É nesta ação que o docente tem a oportunidade de exercitar a escuta e a espera e de promover este exercício em seus alunos. Este movimento pode ser observado nas narrativas dos professores 1, 3 e 8:

Como a gente trabalha de uma maneira totalmente diferente, eu fico disponível para trabalhar junto com os alunos nos projetos que eles estão desenvolvendo. (Entrevista – Professor 1)

Eu sou um “tirador” de dúvidas, de tudo, de todas as disciplinas. Quando a gente não sabe, estuda junto com o aluno, e quando ele tem dúvida, ele consulta o especialista. (Entrevista - Professor 3)

O trabalho com tutoria é muito exigente. O tutor é aquele que acompanha o dia a dia do aluno, vê se ele está correspondendo, se ele está estudando mesmo, se ele está aprendendo, o que faz a relação com a família também. Ele acompanha o aluno. Eu acho que a proximidade com o aluno é muito grande e fica muito claro para o aluno que o professor é alguém que também está aprendendo. Acho que isso é o maior ganho; é buscar uma educação que faça mais sentido. (Entrevista - Professor 8)

Observa-se um discurso dos professores apontando que eles estão disponíveis para trabalhar junto com os alunos, tirar dúvidas e pesquisar de forma colaborativa e próxima. Durante a observação realizada na escola, verificou-se um grande movimento de alunos trabalhando em duplas, trios e/ou pequenos grupos no pátio interno, nos corredores e na sala dos professores, que ora eram assistidos de perto por diferentes professores, ora se

deslocavam para alguma sala para perguntar algo para algum docente, movimento que aconteceu, inclusive, quando da realização de uma das entrevistas.

Observou-se que o trabalho com projetos permite uma maior autonomia do aluno e o professor assume o papel de trabalhar junto dele, orientando e conduzindo as dúvidas, muito mais do que mostrando respostas prontas. Em uma proposta interdisciplinar, como salienta Fazenda (2014), o processo de ensino precisa estar orientado muito mais para as perguntas do que para as respostas, para o trabalho em parceria e de abertura ao outro. Essa metodologia do trabalho docente exige muito mais dedicação e estudo por parte do professor, que precisa se desprender de crenças acerca de sua profissão, como sejam: (a) o professor deve saber muito mais do que o aluno; (b) o professor deve estar pronto para esclarecer qualquer questão sem titubear; (c) o professor não pode errar, pois ele é a fonte inesgotável de saber; e (d) sem o professor o aluno não consegue caminhar.

Nas falas dos professores entrevistados percebemos que, ao se optar pelo trabalho interdisciplinar, é preciso exercer a categoria da humildade, proposta por Fazenda (2007), em que o professor reconhece que seu saber é limitado, o que não é ruim, pelo contrário: potencializa oportunidades de o professor continuar se desenvolvendo em sua profissão e aprendendo de forma colaborativa com o grupo de alunos. Ao mesmo tempo, quando esse posicionamento é evidenciado ao aluno, ele também se sente confortável em perguntar, sem medo de mostrar que não sabe.

É uma ideologia mesmo e a busca por uma escola diferente, que talvez nem seja isso que a gente esteja fazendo no momento. Alguma coisa um pouco mais avançada, com mais liberdade dos alunos, maior autonomia por parte dos alunos e bastante participação dos pais, também. Uma escola mais interativa. Talvez quem esteja aqui agora esteja buscando essa escola ideal. (Entrevista - Professor 7)

Então, eu acho que quando você parte do pressuposto de que você quer formar um ser humano, você começa a perceber que educação compartimentada não forma ser humano, ela forma mercado de trabalho. E aí, com certeza, você sai dessa coisa compartimentada e começa a buscar alternativas, e uma das alternativas é trabalhar as disciplinas, seja inter ou transdisciplinar. Penso que seria isso, a postura mesmo do que você quer com educação. Se você quer uma educação para o mercado, para fazer o vestibular. Ou se você quer uma educação que crie seres humanos íntegros e felizes. Independentemente, se ele vai ser gari ou o prêmio Nobel de alguma coisa, que ele seja pleno, que tenha consciência. (Entrevista - Professor 1)

Os segmentos da fala do professor 7 demonstram um olhar crítico sobre a sua realidade. Ele acredita que o que move os professores nesta escola é de fato uma ideologia, uma busca por algo diferente, e que talvez ainda não tenham encontrado a fórmula perfeita, mas estão caminhando. Nesse sentido, estas questões se aproximam da afirmação de que as práticas interdisciplinares não são receitas fechadas, mas são práticas em construção, que estão em processo e, por isso, carregam consigo a dimensão da incerteza.

O professor 1, por sua vez, acredita em um ensino voltado para a ética, considerando que o aluno é uma pessoa em formação e que necessita de situações educativas que possibilitem o seu desenvolvimento integral.

Estas narrativas, assim como a observação da escola, demonstraram a existência de um trabalho intenso, por parte da escola, na busca por uma valorização da relação entre professor e aluno, juntamente com a relação de ambos com o conhecimento. As falas dos professores demonstraram a importância do entendimento da unicidade do aluno e do trabalho minucioso do professor enquanto profissional responsável por conhecer e ajudá-lo em seu processo de busca pelo conhecimento. Nesse sentido, a construção de uma autonomia gradativa, levando em conta o momento de transição do entendimento dos conhecimentos isolados para o entendimento do conhecimento de forma interdisciplinar permite uma complexa articulação na construção de redes de saber.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica interdisciplinar é um exercício e uma vivência próprios da escola, de alunos e de professores. O estudo aqui apresentado procurou identificar esse exercício em uma escola de Ensino Fundamental que tem uma proposta de currículo orientado a projetos.

Partiu-se de uma pesquisa ampla, utilizando-se entrevistas, observação e análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, centrada na temática da interdisciplinaridade e de como os professores percebem esse tema em suas práticas. As análises mostraram que as relações entre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas são construídas pelos professores considerando os eixos temáticos: (i) a interdisciplinaridade e o conhecimento em redes; e (ii) a construção da autonomia e o trabalho do professor.

O primeiro eixo explicita uma percepção dos professores alinhada com as ideias de construção de pontes ou *links* entre diversos conhecimentos, conforme propostas de Fazenda (2008) e Salvador (2006). Ainda neste eixo, os professores revelam a necessidade de explicar o que fazem à comunidade, questionados e questionando-se sobre o “porquê” da organização curricular e das práticas, atitude típica de uma proposta interdisciplinar.

O segundo eixo, o das relações aluno-professor, desloca a perspectiva do conhecimento (primeiro eixo) para a relação: é a busca de uma transformação das relações de poder tradicionais na escola: do professor que domina o conhecimento e o transmite ao aluno para um professor mediador do conhecimento e consciente da função social da escola (Arroyo, 2011; Sacristán, 2000). Ao mesmo tempo, associa as questões de interdisciplinaridade a uma das finalidades fundamentais da escola – a construção da autonomia. Trata-se, assim, de uma prática que nega os aspectos de submissão e de desumanização na escola e que, ao contrário, se orienta para a autonomia e para a avaliação crítica, e que seja aberta à atividade investigativa.

Analisando as falas dos professores, o Projeto Político-Pedagógico e os dados da observação participante, observamos que a interdisciplinaridade, para os professores, está intimamente relacionada ao aluno e às formas de se aprender e ensinar na escola. Quando se fala em interdisciplinaridade, os professores a relacionam com palavras como ‘sentido’ e ‘autonomia’, centralizando-as na

palavra 'aluno', colocando-o como objetivo principal da escola. Nesse sentido, parece-nos que o trabalho interdisciplinar está diretamente ligado ao aluno e para o aluno e promove uma compreensão mais ampliada do conhecimento e dos processos educativos. Essa compreensão reverbera, inevitavelmente, sobre como o docente compreende seu papel e sua prática.

Em uma perspectiva interdisciplinar, o professor não é o detentor do conhecimento. Ele também aprende com os alunos. Por isso, o professor precisa estar disponível para trabalhar junto com o aluno, ajudando a desenvolver sua autonomia por meio de projetos de pesquisa. Nesse sentido, foi possível compreender que a relação entre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas encontra repercussão em um movimento de constante construção, traduzido pela palavra 'busca': busca por uma escola diferente; busca por uma escola ideal; permitir que os alunos busquem o conhecimento livremente; busca da autonomia dos alunos; busca de respeito às diferenças; busca por interdisciplinaridade.

O que percebemos de mais significativo e que se mostrou evidente nas falas dos docentes, nas práticas observadas e nos documentos disponibilizados pela escola é uma crença imensurável na mudança da educação e em como essa mudança pode interferir na melhoria do mundo. E, em meio a isso, a proposta de interdisciplinaridade desta escola vem se mostrando a esses profissionais como uma saída, ainda em construção, para reorganizar suas práticas, para construir uma nova escola, para formar alunos a partir de uma perspectiva integral e para contribuir com uma mudança no mundo.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (2011). *Currículo: Território em disputa*. Cortez.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Domingues, I. (2011). *Conhecimento e interdisciplinaridade*. UFMG, IEAT.
- Fazenda, I. C. A. (2001). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. Cortez.
- Fazenda, I. C. A. (2006). *Interdisciplinaridade: Qual o sentido?* Cortez.
- Fazenda, I. C. A. (2007). *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Cortez.
- Fazenda, I. C. A. (2008). *O que é interdisciplinaridade?* Cortez.
- Fazenda, I. C. A. (2011). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia* (6.^a ed.). Loyola.
- Fazenda, I. C. A. (2014). *Interdisciplinaridade: Pensar, pesquisar, intervir*. Cortez.
- Gusdorf, G. (2003). *Professores para quê?* Martins Fontes.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago.
- Japiassu, H. (1990). *O sonho transdisciplinar: E as razões da filosofia*. Imago.
- José, M. A. M. (2011). *De ator a autor do processo educativo: Uma investigação interdisciplinar* [Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9559/1/Mariana%20Aranha%20Moreira%20Jose.pdf>
- Lenoir, Y. (2005). Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*, 1(1), 1-25.

Minayo, M. C. S., Assis, S. G., & Souza, E. R. (2005). *Avaliação por triangulação de método: Abordagem de programas sociais*. Editora Fiocruz.

Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (1995). Sociologia e teorias críticas de currículo: Uma introdução. In A. F. B. Moreira & T. T. Silva (Eds.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 7-37). Cortez.

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.

Pasquier, F., & Nicolescu, B. (2019). To be or not to be transdisciplinary, that is the new question. So, how to be transdisciplinary? *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 10(1), 1-8.

Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, 10(1), 9-40.

Sacristán, G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. ArtMed.

Salvador, C. M. (2006). Interdisciplinaridade no ensino superior. In I. C. A. Fazenda (Ed.), *Interdisciplinaridade na formação de professores: Da teoria à prática* (pp. 113-124). Ulbra.

Santos, B. S. (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez.

Sommerman, A. (2006). *Inter ou transdisciplinaridade: Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. Paulus.

Souza, M. A., Bussolotti, J. M., Cunha, V. M. P., & Fazenda, I. C. A. (2020). Currículo e interdisciplinaridade: O que dizem os estudantes de um mestrado profissional em educação. *Imagens da Educação*, 10(2), 104-124. <http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51219>

i Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, Brasil; e Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Centro Universitário do Sul de Minas, Varginha-MG, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-2229-0630>

ii Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, São José dos Campos-SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-3459-3268>

iii Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ, Brasil; e Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>

iv Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-2646-4172>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Mariana Aranha de Souza
Rua Três de Abril, 67, CEP 12.327-100
Jardim Leonídea, Jacareí-SP, Brasil.
profa.maaranha@gmail.com

Recebido em 21 de janeiro de 2021
Aceite para publicação em 3 de novembro de 2021

Interdisciplinarity and pedagogical practices: What teachers say

ABSTRACT

This study aims to investigate what elementary school teachers, from a school whose curriculum is organized by projects, think about interdisciplinarity and how they organize their practices. Of a qualitative nature, we used as research instruments the semi-structured interview, conducted individually with eight teachers, appointed by the school principal as a reference for an interdisciplinary work, the observation and the documentary analysis of the Political-Pedagogical Project. Data were initially processed by IRaMuTeQ software and submitted to content analysis. The results showed that: (i) interdisciplinarity is understood as the possibility of teaching that makes sense to the student; (ii) a process of constant teacher training, school reorganization and resignification of the teacher-student relationship is essential; and (iii) the work with projects and the explicit development of autonomy levels are important elements for the implementation of interdisciplinary practices.

Keywords: Interdisciplinarity; Pedagogical practices; Elementary school; Teacher training

Interdisciplinaredad y practicas pedagógicas: Lo que dicen los profesores

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar qué piensan los docentes de Educación Básica, de una escuela cuyo currículo está organizado por proyectos, sobre la interdisciplinaredad y cómo organizan sus prácticas. De naturaleza cualitativa, utilizó como instrumentos de investigación la entrevista semiestructurada, realizada individualmente con ocho docentes de la escuela, indicados por el director de la escuela como referencia para un trabajo interdisciplinario, la observación y el análisis documental del Proyecto Político-Pedagógico. Los datos obtenidos fueron procesados inicialmente por el *software* IRaMuTeQ y enviados al análisis de contenido. Los resultados mostraron que: (i) la interdisciplinaredad se entiende como la posibilidad de una enseñanza que tiene sentido para el estudiante; (ii) es fundamental un proceso de formación constante del profesorado, de reorganización de la escuela y de resignificación de la relación profesor-alumno; y (iii) el trabajo con proyectos y el desarrollo de niveles de autonomía son elementos importantes para la implementación de prácticas interdisciplinarias.

Palabras clave: Interdisciplinaredad; Prácticas pedagógicas; Educación Básica; Formación de profesores

Apuestas a la igualdad, imperativos de la inclusión: Posiciones docentes en el trabajo con sobreedad en escuelas primarias públicas de Argentina

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación acerca de los modos en que el trabajo docente ha venido procesando un conjunto de sentidos en torno de la inclusión puestos a circular por las políticas públicas en educación en Argentina implementadas entre 2003 y 2015. El trabajo de campo se desarrolló en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires, a las que asistían poblaciones de estudiantes que vivían en condiciones de pobreza. Desde una perspectiva interpretativa, la investigación se orientó a describir, comprender y analizar los sentidos que los sujetos docentes otorgan a sus prácticas frente a situaciones de sobreedad, reconstruyendo una pluralidad de estrategias pedagógicas. El artículo da cuenta de diversas posiciones en cuanto al abordaje de la sobreedad que ponen en tensión la construcción de lo común y la atención diferenciada a las particularidades de los alumnos, identificando estrategias denominadas con las categorías “sobreedad temporaria”, “sobreedad disputada” y “gueto de sobreedad”.

Palabras clave: Docencia; Desigualdad social; Docente de escuela primaria; Escolaridad obligatoria; Política educacional

Alejandro Vassiliades¹
Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y Ciencias
Sociales (Universidad
Nacional de La Plata
- CONICET); Instituto
de Investigaciones
en Ciencias de la
Educación (Facultad de
Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos
Aires). Argentina.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta resultados de una investigación acerca de los modos en que el trabajo docente ha venido procesando un conjunto de sentidos en torno de la inclusión puestos a circular por las políticas públicas en educación en Argentina implementadas entre 2003 y 2015¹. En este contexto, se produjeron una serie de definiciones político-pedagógicas en torno de la tarea de enseñar y de la desigualdad que articularon nuevos significados al tiempo que discutieron sentidos producidos en etapas previas. A partir de algunas herramientas teórico-metodológicas aportadas por perspectivas posestruc-

turales del campo de las ciencias sociales, la intención será examinar los modos en que los discursos en torno de los vínculos entre el trabajo docente, la inclusión y el problema de la desigualdad articulan posiciones docentes en el trabajo cotidiano frente a situaciones de desigualdad.

Las medidas político-educativas implementadas en los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015) fortalecieron la construcción de una noción de inclusión asociada a la de igualdad que estructuró el discurso pedagógico oficial en Argentina. En ese lapso de tiempo, las reformas educativas se abocaron a la extensión de la obligatoriedad escolar, que en 2006 alcanzó desde el último año del Nivel Inicial (niños y niñas de cinco años) hasta la finalización de la escolarización secundaria. En ese marco, la idea de inclusión se asoció con la de la garantía del acceso a la educación obligatoria, y con las condiciones a construir para la permanencia y egreso de los estudiantes. Esa noción se articuló con la de otorgar centralidad prioritaria a la enseñanza como rasgo central del trabajo docente, aspecto sobre el que varias políticas implementadas a nivel nacional desde 2004 pusieron énfasis. Desde esta concepción, la enseñanza debía ser restituida a su lugar de aspecto central del trabajo docente y, desde allí, debía ser la tarea que promoviera cotidianamente la vigencia de las nociones de igualdad e inclusión que estructuraban las políticas educativas.

Estas definiciones político-educativas fueron coordinadas centrales de los modos en que el trabajo docente fue asumido como tal. Resultaron producciones de sentido que atravesaron las posiciones de las que fue posible dar cuenta en la investigación. En especial, tuvieron efectos en los modos en que la docencia fue comprendida e interpretada en el trabajo con situaciones que, como la sobreedad, eran situadas en el plano de aquellas instancias con las que resultaba imperativo trabajar para construir horizontes más igualitarios. Estos son los procesos que han sido abordados por la investigación de la que este artículo dará cuenta.

2. COORDENADAS TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Este texto explorará las posiciones docentes que se construyen frente a la sobreedad escolar en territorios surcados por la desigualdad social. Para hacerlo, indagará acerca de los discursos que se construyen en torno de la docencia, asumiéndolos como un conjunto de procesos vinculados la producción y circulación de sentidos para establecer significaciones provisionales acerca de una porción de lo Social (Laclau, 1996) referida, en este caso, al trabajo de enseñar. Estas producciones de sentido poseen efectos en la construcción de regulaciones sobre el trabajo docente, es decir, en las reglas, sentidos y formas de conocimiento acerca del desarrollo de esta tarea. En este marco, la construcción de discursos acerca del trabajo de enseñar no constituye un proceso alejado de la cotidianeidad de las prácticas, sino que se articula con los modos en que los docentes piensan e interpretan su trabajo, se interrogan sobre él, formulan problemas y ensayan iniciativas pedagógicas tendientes a su resolución (Popkewitz, 2000; Southwell, 2009).

1. Este artículo presenta algunos resultados de la investigación realizada para mi tesis de doctorado "Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa", dirigida por la Dra. Myriam Southwell y realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, se enmarca en el proyecto "Regulaciones del trabajo de enseñar en las políticas educativas contemporáneas: disputas de sentido en torno de la construcción de posiciones docentes", que actualmente llevo adelante como Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

Para dar cuenta de ese proceso, una de las categorías teóricas centrales en la investigación realizada ha sido la de posición docente. Construido en el marco de una línea de trabajo desarrollada por Myriam Southwell (2009, 2012), en la que se situó la producción de una tesis de doctorado bajo su dirección (Vassiliades, 2012), el concepto de posición docente se refiere a los modos múltiples en que los maestros y profesores asumen, viven y desarrollan el trabajo de enseñar (inasibles desde las ideas de rol o función, ligadas al desempeño de un papel preestablecido), y los problemas y resoluciones que se plantean en torno de ella, que se reformulan y actualizan dinámicamente en la cotidianeidad del desempeño de la tarea en las instituciones escolares (Southwell & Vassiliades, 2014). La categoría posición docente deviene de la noción de posiciones de sujeto (Laclau, 1996) en tanto subjetividades que no puede reducirse a una localización específica en el seno de una totalidad, en tanto las conciencias no son absolutas y las identidades devienen de algo constitutivamente ajeno y son siempre un vacío imposible de ser colmado. En este sentido, es el discurso el que constituye las posiciones de sujeto y no es el individuo el que origina el discurso (Buenfil Burgos, 2007). Toda posición de sujeto es entonces una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. La fijación temporaria de una identidad remite al proceso de identificación como un proceso de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, discursos y prácticas que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser “dichos” o “nombrados”.

En este sentido, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso (Hall, 2003). La posición docente, como parte de los procesos de circulación de discursos, involucra diversos sentidos acerca de cómo desarrollar el trabajo de transmisión cultural y qué relación establecer con el saber (Southwell, 2009), qué vínculos de autoridad establecer con las nuevas generaciones, el desarrollo de formas de sensibilidad respecto de lo que les sucede, las consideraciones ético-políticas acerca del desempeño del oficio, y los modos en que los sentidos históricos y contemporáneos sobre el trabajo docente se articulan en las prácticas de maestros y profesores (Southwell & Vassiliades, 2014). Desde estas dimensiones, resulta posible aproximarse a los modos en que los docentes procesan los sentidos en torno de la inclusión que son puestos a circular por el discurso pedagógico oficial, como parte del proceso relativo a la construcción de una posición docente.

Estos procesos de circulación de sentido pueden ser abordados desde la consideración de las políticas docentes como procesos sociales de significación, en los que se intenta fijar de modos diversos a la docencia como posición de sujeto a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa (Southwell, 2007), y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos de la formación y el trabajo de maestros y profesores. En tanto intervenciones discursivas, dichas políticas tienen un carácter eminentemente político, conflictivo y asociado a las luchas por lograr una fijación – siempre precaria – de significados ligados

a la docencia. En este marco, este trabajo se propone ofrecer un análisis de los modos en que sujetos docentes construyen sentidos acerca su trabajo en la producción de iniciativas institucionales ligadas a la tarea cotidiana con alumnos con sobreadad escolar.

En relación a la categoría desigualdad, un conjunto de investigaciones del campo educativo han contribuido a desplazar una perspectiva planteada en términos casi estrictamente económicos hacia una mirada de las desigualdades en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder (Achilli, 2010; Dussel, 2005; Redondo, 2016; Southwell, 2008). En esa misma línea, Fitoussi y Rosanvallon (1997) han planteado la existencia de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas y la necesidad de considerar las diversas desigualdades que prefiguran trayectorias diferentes para individuos con ingresos similares. Así, es posible sostener que las nociones de igualdad y desigualdad suponen una relación, descartando la posibilidad de considerarlas como esencias fijas e inmutables. La igualdad no sería entonces un estado estático o definido de una vez y para siempre, sino un conjunto de relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades laborales, el género, la etnia, la región geográfica, entre otros. En este sentido, la “desigualdad persistente” requiere de vínculos de mutua conexión y del reforzamiento y reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes (Tilly, 2000). El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos, en tanto se trata de un problema político y social que está en el núcleo de las instituciones y de las subjetividades (Dussel, 2005). En este contexto, se ha enfatizado la necesidad de mirar hacia adentro del sistema escolar a la hora de pensar la relación entre éste y la desigualdad, poniendo el foco en las condiciones organizativas, organizacionales y de funcionamiento de las instituciones educativas, profundizando algunas de las líneas de investigación antes reseñadas.

En el marco de esta perspectiva, debe considerarse un riesgo: el hecho de que el reconocimiento de la diferencia en términos étnicos, de género y culturales devenga en el consiguiente borramiento de la desigualdad como contenido de los mecanismos de diferenciación social, subsumiéndola en diferencias culturales (Grassi, 1996). Ese peligro se suma al de asociar la diferencia cultural a la desigualdad, congelando a la alteridad como inferioridad o amenaza (Dussel, 2004; Southwell, 2006).

Además, un número de estudios han enfatizado que la calidad de la experiencia educativa que ciertas escuelas proponen no tiene necesariamente que ver con el origen social de los alumnos que asisten a ellas (Dussel, 2005; Puiggrós, 1990; Redondo, 2004; Redondo & Thisted, 1999), cuestionando algunas hipótesis construidas por el campo de la educación años atrás. Estas investigaciones han avanzado en abordar la construcción propiamente escolar y pedagógica de la desigualdad, mostrando cómo las instituciones educativas pueden habilitar otros horizontes o producir sus propias marcas exclusoras. De este modo, el campo de la investigación educativa avanzó en mostrar la heterogeneidad de situaciones y posiciones que se despliegan en los procesos de escolarización.

3. DECISIONES METODOLÓGICAS ADOPTADAS EN LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de campo se desarrolló en tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina, a las que asistían poblaciones de estudiantes que vivían en condiciones de pobreza. El criterio para la selección de las instituciones fue que tuvieran como característica el trabajar con estudiantes que presentaran Necesidades Básicas Insatisfechas – en situaciones de hacinamiento, en viviendas precarias y sin servicios básicos –, y que hubieran desarrollado alguna iniciativa pedagógica específica para encarar su tarea. Se trata de instituciones cuyos alumnos provienen de asentamientos cercanos y que son hijos/as de padres desocupados o changarines y cartoneros, en su mayoría migrantes del Noroeste y Norte de la Argentina y de países limítrofes como Paraguay y Perú. Asimismo, las tres instituciones seleccionadas tenían un importante porcentaje de estudiantes (cercano a la mitad de la población estudiantil total de la institución) en situación de sobreedad respecto del grado o curso al que asisten, y con experiencia de haber pasado por situaciones de repitencia escolar.

La construcción de datos empíricos se llevó a cabo a través de entrevistas abiertas y en profundidad a docentes, directivos y equipos de orientación escolar, y de observaciones de inspiración etnográfica del transcurrir cotidiano en las tres escuelas mencionadas. En el marco de esta investigación, se realizaron 40 entrevistas y se desarrollaron observaciones de espacios y actividades a lo largo de alrededor de 60 jornadas en las tres instituciones. Tanto en uno como en otro caso el objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos (Laclau, 1996), entendiendo por ellos no sólo lo que los sujetos docentes dicen sino cómo ellos “son hablados” y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas (Arfuch, 2002; Buenfil Burgos, 2007; Cherryholmes, 1999; Southwell, 2007). El objetivo fue reconstruir las ideas y concepciones de los entrevistados, en este caso sobre los sentidos que los docentes atribuyen a su trabajo, y las posiciones docentes que construyen frente situaciones de desigualdad social y educativa por ellos identificadas.

Por su parte, la realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas dio lugar a registros densos que permitieron indagar los significados y sentidos que los sujetos docentes entrevistados construyen y asignan a su mundo (Piovani, 2007; Rockwell, 2009; Sautu, 2003). Desde una perspectiva interpretativa, la investigación se orientó a conocer, describir, comprender y analizar los sentidos que otorgan a sus vidas y a lo que hacen (Erickson, 1989; Hunter, 1998; Popkewitz, 2000). Desde este encuadre, el objetivo de la investigación fue dar cuenta de los procesos más que de las situaciones estáticas, construir recurrencias como así también singularidades, y considerar a los sujetos en sus prácticas y significaciones inscribiéndolas en sus diversas condiciones de vida y contextos sociohistóricos.

Tanto en el caso de las entrevistas en profundidad como en el de las observaciones institucionales se realizó un análisis de contenido que permitió considerar interpretativamente los aspectos manifiestos de las descripciones

densas y registros de entrevistas, como así también los latentes y pertenecientes al contexto en que dichos textos se inscriben (Piovani, 2007; Sautu, 2003), utilizando como procedimiento de generación de categorías el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967). En ambos casos la investigación procuró seguir un proceso de producción de aproximaciones conceptuales a partir de los datos empíricos construidos (Goetz & LeCompte, 1988; Taylor & Bogdan, 1986). Asimismo, el análisis de fragmentos de entrevistas se realizó en el marco de la trama de relaciones y significados que se van reconstruyendo a partir de las observaciones (y de las propias entrevistas) en la institución.

Las tres escuelas primarias que fueron parte de la investigación se caracterizaron por el desarrollo de proyectos institucionales ligados a fortalecer la asistencia y permanencia de los estudiantes. Estas iniciativas involucraron modificaciones en la organización del tiempo y el espacio escolares. Las grillas horarias escolares fueron modificadas para disminuir el número de recreos (que eran cuatro en una jornada escolar), concentrar el momento de descanso y aumentar las horas destinadas al trabajo en los salones de clase. Asimismo, se redefinieron los espacios institucionales, impulsando que hubiera un maestro o maestra a cargo de un área de enseñanza durante un ciclo de tres años (primero, segundo, tercer grado; o cuarto, quinto y sexto grado) que desempeñaría su trabajo en un aula determinada. En función de su grilla horaria, serían los grupos de alumnos de los diferentes grados los que circularían por las aulas correspondientes a las materias que deben cursar, alterándose así la tradicional organización de un grupo de clase a cargo de un único maestro. La organización del trabajo docente por ciclos y concentrado en un área tiene, para los docentes, la ventaja de que cada uno se “responsabilizaría” por su área a lo largo de tres grados, conociendo pormenorizadamente si el año anterior quedaron temas no dados o no suficientemente trabajados y pudiendo construir un perfil del grupo de alumnos relativo a la labor en dicha área. Sobre estas definiciones, se añadieron otras específicas ligadas al trabajo con estudiantes con sobreedad, que serán analizadas a en este artículo.

4. POSICIONES DOCENTES EN RELACIÓN A LA SOBREEDAD ESCOLAR: INVENCIONES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

La noción de la igualdad ha sido una de las estructurantes del modo en que se pensó la escolarización en Argentina y ha estado íntimamente ligada a la manera en que se procesó la cuestión de lo común. Ésta no tiene un contenido fijo e inmutable, sino que está compuesto de significaciones precarias y provisionarias por las que se libran disputas. Ellas integran las luchas por la hegemonía en términos de fijar las articulaciones de sentido en torno de lo común en la educación escolar. En este sentido, lo universal como movimiento de constitución de una totalidad y la definición de lo común constituyen dos asuntos inescindibles (Diker, 2008).

En los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en Argentina, “lo común” estuvo asociado al presunto carácter “universal” de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asumía su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquélla y la idea de igualdad (Dus-

sel, 2004; Southwell, 2006). La escuela era “igual para todos” porque supuestamente trataba a todos de la misma manera y a ella debían acceder todos por igual. Lo común fue, así, entendido como lo mismo (Terigi, 2008), situación que se consolidó cuando, descubriéndose que el mero acceso no resuelve la cuestión de la igualdad, se planteó la necesidad de que todos alcanzaran los mismos resultados de aprendizaje. Esa misma definición implicó la fijación provisoria de un “afuera de lo común”, donde quedaban excluidos aquellos elementos y pautas culturales consideradas de menor valor, peligrosas o amenazantes, y que no entraban en el recorte cultural que la escuela transmitía y que era significado como común.

Es importante destacar que lo común no es únicamente “lo mismo”, sino una construcción que intenta llenar una vacuidad de significados de maneras diversas. Resulta importante señalar que, metodológicamente, no es posible partir de un significado fijo de lo común para el análisis, como tampoco es viable hacerlo con la noción de igualdad o desigualdad educativa, para luego ver qué hacen los maestros con ello. Los docentes desarrollan reflexiones, definiciones y producciones de sentido que integran la construcción siempre abierta de lo común en la educación escolar, la cual se enmarca de forma más amplia en discusiones respecto de las relaciones entre escuela y desigualdad social (Achilli, 2010; Birgin, 2006).

La investigación desarrollada se centró en el modo en que la cuestión de la sobreedad fue abordada por los docentes de las tres instituciones indagadas. El supuesto de partida fue que la construcción de lo igualitario en el ámbito escolar supone siempre un lugar de llegada de múltiples significaciones (Southwell, 2009). Como veremos, las posiciones identificadas aparecen tensionadas entre la prioridad a la transmisión común del conocimiento “escolar” y el planteo de estrategias diversas de enseñanza y evaluación frente a las situaciones de sobreedad.

5. POSICIONES DOCENTES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA SOBREEDAD: DESPLAZAMIENTOS EN EL FORMATO ESCOLAR

Las apuestas a la construcción de un trabajo pedagógico que dispute las situaciones de desigualdad no sólo alcanzan redefiniciones en los tiempos y los espacios escolares en las instituciones, sino también implican el desarrollo de estrategias específicas para encarar la tarea de enseñanza con los alumnos que poseen sobreedad. El trabajo con esta situación, un indicador que es consecuencia de la existencia de la gradualidad escolar (Padawer, 2008; Pineau, 2001), dio cuenta de la posibilidad de establecer modificaciones de algunas pautas espacio-temporales de los procesos de escolarización frente a dificultades en la enseñanza. En una de las escuelas que integraron la investigación, se comenzó a habilitar la posibilidad de que un alumno estuviera con sus compañeros de grado/edad en determinadas aulas de trabajo y cambiara de grupo para el caso de aquella área en la que encuentre dificultades. Un estudiante podía estar con un grupo en prácticas del lenguaje o ciencias, y luego cambiar a otro grupo, menor en edad, para trabajar ciertos contenidos de matemática. Así, las coordenadas temporales de trabajo no determinaron el éxito

o el fracaso en el aprendizaje. Por el contrario, se volvió posible imaginar diferentes tiempos para los alumnos, habilitando que ellos se trasladasen a otro grado menor si necesitan reforzar o revisar ciertos contenidos escolares. Esta movilidad entre grados fue vivida con naturalidad por docentes y estudiantes, y el clima al interior del aula no se ve modificado cuando ella aconteció.

Para dar cuenta de estas situaciones, en la investigación se ha construido la categoría “sobreedad temporaria”, con el objetivo de dar cuenta de estas instancias provisorias e inducidas en las que se habilitó a algunos alumnos a compartir determinadas clases con compañeros que son menores en edad. Ellas implicaron un modo de transitar los tiempos y espacios escolares distintos a los previstos tradicionalmente y con una atención puesta en darle un lugar central a la enseñanza de contenidos escolares legitimados en el diseño curricular. Refiriéndose a cómo se vivían estos cambios, la directora señalaba:

No, no llama para nada la atención porque trabajan por ciclo y muchas veces se dan clases compartidas. Dos o tres maestras juntas, dos o tres grupos para dar una clase en conjunto, ellos ya están habituados, a que comparten experiencias con primero, segundo y tercer grados. Entonces no les llama la atención que en algunos momentos la maestra de ciencias y de lengua lleven a los dos grupos juntos y trabajen de determinada manera y que para algunas circunstancias la maestra llame a menganito y fulanito para reforzar la tarea que quedó incompleta. O sea, ya no les extraña a ellos eso. Por ahí les extraña a las mamás. Entonces a las mamás les tenés que explicar que es una tarea de apoyo porque el nene está flojo en esto. (entrevista a la directora, Escuela 1)

Estas estrategias diseñadas por las docentes suponían una alternativa al procesamiento tradicional que hacen las instituciones de los casos en que los estudiantes no alcanzaban los aprendizajes o los niveles de asistencia mínimos:

Este chico el año pasado vino el 50% de las veces. O sea, no alcanzaba a ser calificado. Entonces en diciembre hay un período de compensación de una semana y, en febrero, dos semanas. Ese periodo de compensación a vos te tiene que permitir que el chico recupere contenidos que no fueron aprendidos durante el año. En una semana o en dos semanas, en febrero, vos no tenés tiempo y el chico tiene una inasistencia del 50%, no le podés dar el 50% del contenido, es obvio. ¿Entonces qué pasa? Tomás lo mínimo. Y el chico lo sabe, el chico lee, escribe, suma, resta. Y si vos le tomas una evaluación, esos contenidos mínimos los aprueba. Salvo que vos fuerces la situación para tomarle mucho más y sabes que los chicos fracasan. Entonces tomándole el mínimo, lo que necesariamente tiene que saber para pasar a 4to, el chico lo hace. Resulta que después en 4to va a estar en problemas, porque no está a nivel, porque hay cosas que no sabe, y empieza la frustración. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 1)

Las situaciones de “sobreedad temporaria” construidas por las docentes preveían la posibilidad de que un alumno asistiera a un taller – por ejemplo, el de matemática – en un grado, y a los otros dos talleres en el grupo correspondiente a su edad. Las docentes intentaban evitar situaciones de adecuación curricular o de meras promociones automáticas a fin de año a través de la definición de qué alumnos estarían en condiciones de asistir a un taller diferente al que les corresponde por edad. La permanencia en ellos podía durar semanas o meses, y era manejada por la docente de la materia, que tenía el panorama del trabajo en el área del conjunto de los tres grados que componían el ciclo. De este modo, las temporalidades aparecían subordinadas a los tiempos de los alumnos y a los diversos ritmos de aprendizaje. Sin embargo, ello no implicó un *laissez faire* pedagógico según el cual los docentes sólo esperaban que esos tiempos se den, sino que intervenían activamente desde una posición de enseñantes para que los aprendizajes se produzcan.

6. POSICIONES DOCENTES QUE DISPUTAN LA SOBREEDAD: LA PUESTA EN CUESTIÓN DE LOS EFECTOS DE LA ESCOLARIZACIÓN

Las posiciones docentes respecto del trabajo con los alumnos con sobreedad no fueron homogéneas. En otra de las escuelas, algunos docentes sostenían que era importante que el alumno estuviera en el grado correspondiente a su edad, independientemente de si estaba alfabetizado o no. Estas afirmaciones se acompañaban, en ciertos casos, de sugerencias o estrategias tales como el tipo de trabajo extra-escolar que los estudiantes con sobreedad podrían hacer para tratar de ir de una forma más acompasada respecto de sus compañeros. En otros casos, los docentes simplemente justificaron esta posición señalando que lo fundamental era que los estudiantes “no sufran”, situación que supuestamente se daría si estuvieran en un grado inferior. Otro conjunto de posiciones, por su parte, sostenían la necesidad de mantener al alumno con sobreedad en su grupo de edad porque, pese a no haber adquirido una serie de conocimientos escolares, tiene una experiencia de vida que, en algunos casos, excedía la de los propios docentes:

Mi idea es que el alumno, así no esté alfabetizado, esté en el grado que le corresponde. Y desde ahí, trabajar todo lo que necesite afuera. Pero que los chicos no sufran. Porque un chico de nueve años con un chico de seis años, por más que quiera, no puede estar. Algunas maestras de la escuela con las que lo conversé opinan lo mismo. Porque, con esto, los chicos se ponen mal. O sea, ¿cómo le vas a hacer eso, que tenga 14 años y esté en 4.º grado? Aparte la experiencia de vida que ellos tienen es superior a la nuestra. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 2)

En algunos casos, las propuestas para el trabajo con la sobreedad se afirmaron en la necesidad de cuestionar los motivos de la repitencia de los alumnos, aunque desplegaron estrategias limitadas para la enseñanza del conocimiento escolar, que quedaron restringidas a áreas y contenidos específicos, y pueden terminar cercenando lo que ellos podían hacer:

A Lucas lo han hecho repetir más de una vez por mala conducta. En cuarto y en quinto por ser insoportable. La verdad eso no tiene ningún sentido. Y por ahí con una propuesta interesante para el chico... Es así, con una propuesta de trabajo con el alumno la cosa cambia. Nosotros el año pasado con él lo terminamos de trabajar. El chico ya es más alto que yo, estaba en quinto, no le interesaba nada de lo que tenía que ver con la escuela. Él quería trabajar con el padre de albañil, era un grandote... Entonces al chico lo promovimos, hicimos un trabajo con él, sabía mucho de matemática porque iba al hipódromo con el padre, sabía hacer cuentas mentales mejor que yo, entonces hicimos el eje en matemática y trabajamos con él para resolver situaciones problemáticas. Lo que sabía naturalmente de su práctica por haberlo ayudado al padre en albañilería, trabajar el problema y que pueda leer consignas y resolver consignas. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 2)

Estas posturas parecían ser críticas respecto de ciertos modos de proceder de la escuela e intentaron alterar algo de esos “guiones” para incluir a aquellos en situación de sobreedad. Sin embargo, redujeron la resolución al trabajo sobre un contenido o área específica (hacer cuentas, leer consignas) sin que necesariamente ello abarcara la incorporación de otros conocimientos escolares o saberes que los estudiantes portan. Asimismo, los cuestionamientos a la repitencia alcanzaron también a las situaciones de ausentismo:

Pero ahora, acá en esta zona, con chicos, con discontinuidad, con ausentismo esporádico o con ausentismo prolongado, enfermedades, situaciones de separación de padres, te puedo nombrar millones de causas por las cuales el chico no está en la escuela presente. ¿Y vos le vas a poner sin calificar por ausencia? No, eso fue cambiando en concepto, nosotros lo fuimos cambiando. Entonces decir, bueno, de los días que estuvo en la escuela, qué pudo aprender. Está bien, no es lo ideal, porque en realidad queremos que este 100% de los días en la escuela, porque eso mejora la calidad, elevas la calidad, pero entonces eso lo fuimos trabajando. Entonces en 2.º ciclo, si vos tenés una maestra que conoce al de 4.º, al de 5.º y al de 6.º, cuando vos haces este pasaje, promocionas un chico de 4.º. Yo recién lo veía, cada vez que lo veo más alto, este año promovimos a un nene de tercero a cuarto, a dos, a un nene y a una nena, no sabes, como han avanzado esos nenes. Y lo bien que les hizo pasar con chicos de su edad. (entrevista a la directora, Escuela 2)

En esta escuela, las posiciones respecto de qué hacer con la sobreedad eran heterogéneas. Hubo maestras que sostenían la necesidad de que los y las estudiantes repitan de grado argumentando respecto de la falta de “madurez” (biológica) y alegando que sólo así podrían alcanzar los contenidos mínimos. Por otra parte, un conjunto de docentes señaló que las inasistencias prolongadas tenían que ver con dificultades en las familias de los y las estudiantes, o bien con su carácter de migrantes. En este caso, se oponían a que sus alumnos

permanezcan en un grado inferior al que les corresponde por edad, afirmando que ello sumaba dificultades en las condiciones pedagógicas de trabajo: frente a intereses diferentes entre quienes estaban en situación de sobreedad y quienes no lo están, la tarea áulica se tornaba aún más compleja. En la investigación se ha intentado dar cuenta de esta situación a través de la categoría “sobreedad disputada”, procurando cuenta de la posición que sostenía que los estudiantes debían estar en el grado que les corresponde por edad, en lugar de trasladarlos a otro grupo de menor edad por no alcanzar ciertos aprendizajes. Debatían, así, con los guiones tradicionales respecto de qué hacer con los estudiantes que atraviesan por situaciones de sobreedad. En el caso de esta escuela, han intentado desarrollar esta iniciativa construyendo parejas pedagógicas entre los/as maestros/as de la escuela y los residentes de un Instituto de Formación Docente cercano, que aceptó la propuesta de trabajo.

7. POSICIONES DOCENTES ENTRE LOS “GUETOS” DE SOBREEDAD Y LAS APUESTAS PEDAGÓGICAS EN LOS ESPACIOS ESCOLARES ESPECÍFICOS

Una última posición respecto de qué hacer con la sobreedad que supuso una resolución muy distinta a las anteriores fue la construcción de un grado aparte para los alumnos que están en esta condición. Éste se formó, en la tercera de las escuelas, con estudiantes que no estaban alfabetizados y, según una maestra, “un docente que pudiera contenerlos y tenerlos a todos”. Para ella, el hecho de que estuvieran con sobreedad en diferentes grados “dando vueltas” dificultaba la tarea, por lo cual se los reunió en un mismo grupo y se los puso a trabajar en actividades “que no los frustren y para que puedan avanzar”. Algunas docentes resaltaron la mejora que trajo esta iniciativa, en términos de que los/as estudiantes que la integraron desarrollaron modos de trabajo más escolar, pudiendo permanecer en un salón y desarrollando las actividades que se les asignaban. Sin embargo, la constitución de un grado aparte a modo de “gueto de sobreedad” implicó una vía de interrupción del carácter común e igualitario de la escolarización pública como espacio donde públicos diversos pueden encontrarse. Se instaló un particularismo que, a modo de fragmento separado, rompe con la posibilidad de incluirse en un lugar más universal.

Las iniciativas de las docentes también se extendieron a la configuración de espacios específicos para el abordaje de temas o cuestiones que algunos alumnos necesitaban revisar. En una de las escuelas se armó un taller *ad hoc* para trabajar con tres alumnos de segundo grado con dificultades para la escritura. Se configuró un grupo de trabajo que integraba a la bibliotecaria de la escuela en donde ella trabajaba con los alumnos a modo de apoyo en algunos contenidos fundamentales de las cuatro áreas, con especial énfasis en la escritura. Al igual que en el caso de la redefinición de las coordenadas espacio-temporales, estas iniciativas dieron cuenta de que el proyecto buscaba alternativas y ensayaba respuestas en la propia institución escolar, sin culpabilizar a los alumnos por los problemas en la enseñanza. Ellas expresaron que la no adaptación al formato escolar tradicional no era vista como una anormalidad o una deficiencia de los estudiantes que no participaban de él en las formas previstas

por los docentes. Las maestras y la directora responsabilizaron a dicho formato por la situación de desborde que la institución estaba atravesando y promovieron una innovación que alteró algunas de sus coordenadas más importantes. Estos talleres sostienen la enseñanza del conocimiento legitimado en el currículum como sinónimo de “lo escolar” y como tarea principal para las docentes. De modo similar, en el segundo ciclo de otra de las instituciones, la maestra de prácticas del lenguaje implementó una “biblioteca del aula”, con el objetivo de propiciar hábitos de lectura en sus estudiantes – y a partir de un diagnóstico inicial según el cual no tenían dichos hábitos:

A principio de año al no tener el hábito era muy difícil. Entonces armé la biblioteca del aula. Me sorprendieron los chicos, porque esta es una escuela que nunca compra libros. Cuando comenzamos el año yo traje un libro de literatura de mitos, uno distinto para cada grado. Entonces se los empecé a leer, a traer a cada uno un juego de fotocopias. Y de un día para el otro empezaron a llegar los alumnos con libros. Y no lo podía creer, no lo podía creer... (...) Los fueron comprando, los iban pidiendo, no sé de dónde. Entonces como veían que sus compañeros traían, se los compraban. No me compre solo los míos, si no los que están usando los chicos de 6.º también. A un nene le digo: “no, pero este no es el tuyo”, “no, no importa, están buenísimos estos libros”, y yo casi me muero, casi me infarto. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 2)

Entre la “sorpresa” y el “infarto”, la apertura de espacios que dieron cuenta de que otras posibilidades pueden acontecer, como el taller de escritura o la biblioteca del aula, supusieron una apuesta por parte de los docentes que colocó a los niños en una posición de alumnos en tanto sujetos que aprenden a leer. Esto se asentó en la idea de que ellos podían, pero que también ellas, como maestras, podían habilitar y generar otros horizontes posibles. Es evidente, aquí, que se sintieron interpelados como estudiantes, y que las docentes se sintieron interpeladas como tales al ver que sus alumnos traían y llevaban los libros, y que además los leían con entusiasmo. La docente de Prácticas del Lenguaje relató el modo en que sus estudiantes se engancharon con “el placer de leer” justamente cuando ella comenzó a leerles más, en ocasión de la realización de algún proyecto específico. Allí, no sólo sus alumnos comenzaron a traer sus libros, sino que además le pedían algún otro de la biblioteca para poder llevarlo a sus hogares:

Cuando se entusiasman con la lectura, bueno, con lo que te comentaba de los libros, vienen y “yo ya me lo leí todo”, ah yo, me dan ganas de llorar. “Y este no sabes qué bueno que está”, y hacemos esa complicidad y los demás “ay ¿Cuál, cuál?”, cosa que, acá, yo nunca los había visto. Siempre una estuvo pidiendo por favor que lo lean. Y bueno, que lo hagan naturalmente es un momento espectacular. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 3)

Entre esa emoción y lo “espectacular” de que lean tuvo lugar la implementación de iniciativas que lograron convocar a los estudiantes desde otro lugar. En segundo ciclo la misma docente implementó un taller de trabajo sobre las dificultades en la escritura, que coordinan con la bibliotecaria de la escuela, y que sigue pautas de trabajo similares al taller de primer ciclo. Allí iban alumnos que encuentran dificultades para conectarse con el trabajo en el aula o quieren abandonar el salón. Sin embargo, de acuerdo con las docentes, al “tallercito” iban entusiasmados y siempre estaban preguntando cuándo les toca asistir. Los alumnos asistían con la bibliotecaria y una integrante del Equipo de Orientación Escolar, mientras que la docente del área se quedaba con el resto del grupo. El hecho de que cuatro alumnos asistieran al taller no implicó una distinción respecto del resto. Ello era explicado al conjunto del grupo de la clase y eran “muy comprensivos” entre ellos. La maestra sentía que sus alumnos le habían encontrado el gusto a la lectura, que podían leer, interpretar aquello que leen y disfrutarlo, cosa que antes no había sucedido. Este espacio, que tenía lugar en la biblioteca de la escuela, se constituyó en un modo alternativo de incluirlos en el trabajo escolar en torno de los contenidos previstos por el currículum:

Ellos van dos veces por semana a la biblioteca o al equipo y trabajan puntualmente sobre las dificultades de la escritura que tienen. Y claro, están más cómodos trabajando. Si no en la clase se ven observados por los compañeros que están haciendo una actividad distinta, o no pueden alcanzar la actividad que están haciendo los chicos. Actualmente van cuatro chicos de segundo ciclo. Y están muy a gusto. Justamente hoy, porque es después de las vacaciones y dicen “yo ya me tengo que ir, porque yo ya hice la tarea”. En otro momento, si les pedías la tarea se escapan del salón. (entrevista a una docente de segundo ciclo, Escuela 2)

Aunque no cuestionó el canon del conocimiento escolar, estas iniciativas pusieron sobre la mesa una discusión respecto de los modos de enseñarlo. Expresaron una preocupación por que hubiera algo de lo expresivo, tanto en los proyectos como en los talleres, de modo tal que los alumnos se sintieran convocados desde otro lugar y se entusiasmen con la tarea. Ello trajo implicados elementos que tenían que ver con vencer sus posibles resistencias y lograr comportamientos deseados, pero también supone una serie de coordenadas ético-políticas respecto de modos específicos de asumir la responsabilidad docente.

Por otra parte, la construcción de tiempos y espacios escolares alternativos a los tradicionales supuso una consideración de las trayectorias escolares que no anuló el horizonte de lo común, sino que se integró de modo complejo a la configuración de las posiciones docentes. Éstas articularon, así, elementos paradójicos que parecían organizarse en torno de la enseñanza del conocimiento escolar: lo común, como aquello que es “lo mismo” y “para todos”, y la búsqueda de alternativas que garantizaran mejores condiciones para que esa enseñanza tuviera lugar.

Estos espacios y aspiraciones tuvieron que ver con la idea de que todos pueden aprender. Se plasmaron en la existencia de las aulas-taller y los diferentes modos de pensar los espacios y los tiempos en las tres escuelas, donde el trabajo colectivo en torno de las muestras y la producción ocuparon un lugar central, habilitando que cada uno/a pudiera traer al salón de clase lo que tenía para aportar. Las maestras mantuvieron un trabajo que siguió las coordenadas del diseño curricular y que valoró y priorizó a la enseñanza del conocimiento escolar como elemento democratizador e igualador. De este modo, en la construcción de lo común se habilitó un “nosotros” que implicó incluir a todos y albergar los aportes que desde cada lugar cada uno podía realizar, pero también supuso un “nosotros” que incluyó a todos en el aprendizaje de contenidos escolares, valorados por sobre otros saberes, como elemento de inclusión. El tratamiento de la sobreedad se inscribe, así, en una posición de “obstinación” y de apuesta a la posibilidad, de la que otras investigaciones han dado cuenta (Fontana, 2014; Martinis, 2006; Redondo, 2004, 2016). Las posiciones docentes construidas supusieron también discusiones respecto del modo en que sus propias prácticas pueden habilitar otros horizontes posibles en sus estudiantes.

8. CONCLUSIONES

Este artículo ha intentado dar cuenta de un conjunto de resultados de una investigación que tuvo por objeto aproximarse a los sentidos que surcan al trabajo docente frente a situaciones de sobreedad escolar. El trabajo de campo desarrollado en tres escuelas primarias públicas permitió reconstruir e interpretar los modos en que sus equipos docentes diseñaron estrategias pedagógicas para aquello que consideraban que era del orden de la responsabilidad propia de su tarea y de la institución escolar.

En ese universo se inscribió la premisa de fortalecer los procesos de inclusión escolar de sus grupos de estudiantes, explícitamente presente en documentos, programas, circulares y diversos materiales de lectura que habían sido puestos en circulación por parte del Ministerio de Educación de la Nación y por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Este “imperativo de la inclusión” configuró un modo de interpelar a los docentes, de convocarlos a pensar de un modo específico su trabajo, tornándose un componente importante en la construcción de posiciones docentes.

En estas configuraciones, el diseño de estrategias frente a la sobreedad formó parte de los modos de asumir y desempeñar el trabajo docente que esas posiciones articularon. Sin romper con la organización graduada ni con el grupo amplio, se habilitaron distintos modos de resolución de tareas y diferentes temporalidades para los estudiantes. Las docentes desplegaron estrategias que concebían como de “atención personalizada” de los alumnos, que fueron vistos como heterogéneos sólo en términos de trayectorias escolares y contenidos aprendidos. En estas estrategias se destacaron las construcciones en torno de lo que en la investigación se ha denominado “sobreedad temporaria”, “sobreedad disputada” y “gueto de sobreedad”. Estas construcciones que los docentes desarrollaron fueron un modo de incluir a los alumnos en ese ho-

rizonte “común” en torno del conocimiento escolar y de lo que los colectivos de maestras definieron como lo que la escuela tenía para ofrecer.

En estas posiciones docentes, el discurso de la política educativa parece haber tenido un lugar insoslayable. Habiéndose desplegado en esos años en Argentina un conjunto de programas ligados a la universalización escolar como sinónimo de la inclusión, esa articulación pareció haberse establecido como un horizonte ineludible del trabajo docente. Del mismo modo, la idea de que las escuelas debían construir condiciones para lograrla parece haberse inscripto en los modos de comprender, interpretar y valorar la docencia. Las iniciativas y apuestas pedagógicas analizadas en este artículo constituyen una expresión de esos movimientos.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. In F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Siglo XXI Editores.
- Buenfil Burgos, R. (2007). Introducción. In P. Padierna Jiménez & R. Mariñez (Coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político del discurso* (pp. 15-35). Casa Juan Pablos.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? In G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Del Estante Editorial.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. In J. C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-116). IIPE – UNESCO.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Paidós.
- Fitoussi, P., & Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial.
- Fontana, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/6123>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grassi, E. (1996). *Las cosas del poder. Acerca del Estado, la política y la vida cotidiana*. Espacio Editorial.

- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad?. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Editorial Psicolibros.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Teseo.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. In P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-51). Paidós.
- Piovani, J. (2007). La observación. In J. Piovani, A. Marradi & N. Archenti. *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 191-202). Emecé.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* [Tesis de Doctorado]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>
- Redondo, P., & Thisted, S. (1999). Las escuelas "en los márgenes". Realidades y futuros. In A. Puiggrós, I. Dussel, P. Redondo, M. Mariño, M. Orellano, S. Thisted & J. Otero. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 143-189). Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. In P. Martinis & P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 47-79). Del Estante Editorial.
- Southwell, M. (2007). Profesionalización docente al término del siglo XX: Políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. *Anuario de Historia de la Educación*, 7, 261-285.
- Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: Directores de escuela media frente a la desigualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 25-46.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. In J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. (Comp.). (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. In G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educar: Posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Del Estante Editorial.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

i Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata - CONICET); Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-0969-3742>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Alejandro Vassiliades
Nicasio Oroño 2069 4° D
(1416) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina
avassiliades@conicet.gov.ar

Recebido em 18 de outubro de 2019
Aceite para publicação em 12 de novembro de 2021

Betting on equality, imperatives of inclusion: Teaching positions at work with over-age in public elementary schools in Argentina

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation about the ways in which the teaching work has been processing a set of meanings around inclusion that were circulated by public policies in education in Argentina implemented between 2003 and 2015. The field work was developed in three public primary schools in the province of Buenos Aires, which were attended by student populations living in poverty. From an interpretative perspective, the research was oriented to describe, understand and analyze the meanings that teachers give to their practices in over-age situations, reconstructing a plurality of pedagogical strategies. The article gives an account of various positions regarding the approach to over-age that put in tension the construction of the common and the differentiated attention to the particularities of the students, identifying strategies called with the categories “temporary over-age”, “disputed over-age” and “ghetto of over-age”.

Keywords: Teaching; Social inequality; Primary school teacher; Compulsory schooling; Educational policy

Aposta na igualdade, imperativos da inclusão: Posições docentes no trabalho com sobre-idade em escolas públicas de ensino básico na Argentina

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as formas como o trabalho docente vem processando um conjunto de sentidos em torno da inclusão que circularam pelas políticas públicas em educação na Argentina implementadas entre 2003 e 2015. O trabalho de campo foi desenvolvido em três escolas primárias públicas da província de Buenos Aires, frequentadas por populações estudantis em situação de pobreza. Numa perspectiva interpretativa, a pesquisa orientou-se a descrever, compreender e analisar os sentidos que os professores do 1º ciclo do ensino básico atribuem às suas práticas em situações de sobre-idade, reconstruindo uma pluralidade de estratégias pedagógicas. O artigo dá conta de vários posicionamentos quanto à abordagem da sobreidade que põem em tensão a construção do comum e a atenção diferenciada às particularidades dos alunos, identificando estratégias denominadas com as categorias “sobre-idade temporária”, “sobre-idade disputada” e “gueto de sobre-idade”.

Palavras-chave: Ensino; Desigualdade social; Professor de escola primária; Escolaridade obrigatória; Política educacional

Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico

RESUMEN

Dada la relevancia que el discurso oficial curricular otorga a la habilidad de pensamiento crítico, a nivel nacional e internacional, como ‘competencia clave’ en la educación para la ciudadanía, este artículo de investigación se propone conocer y comprender cómo es significada aquella habilidad y qué importancia le atribuye el profesorado chileno en la formación de un sujeto ciudadano. Los hallazgos presentados provienen de la aplicación de 99 entrevistas semiestructuradas y dos grupos focales realizados a docentes de Valparaíso (Chile). El análisis de los discursos, asistido por el *software* cualitativo NVivo 12, fue codificado a través del levantamiento de seis categorías matrices: ciudadanía, autoritarismo, currículum, escuela, rol docente y lógica neoliberal. De la matriz currículum se desprende una línea discursiva como subcategoría sobre pensamiento crítico que, por una parte, apoya el discurso nocionista e individualista de las políticas educativas del gobierno y, por otra, apela a una transformación de la sociedad a través del desarrollo de habilidades críticas que se opongan al sistema dominante, generando nebulosas en su conceptualización y una polifonía semántica que opera como concepto “paragua” por la multiplicidad de significados que acoge.

Palabras clave: Concepciones docentes; Educación para la ciudadanía; Pensamiento crítico

1. INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas, desarrolladas en las últimas décadas para establecer o restablecer la formación ciudadana en los planes curriculares escolares (Mardones, 2018), son un testimonio del creciente interés de los gobiernos en torno a esta temática; interés que guarda estrecha relación con los desafíos que plantean los nuevos escenarios políticos nacionales e internacionales (DeSeCo, 2005; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2014, 2019; OCDE, 2010; Torres, 2017), económicos y socioculturales (Raczynski & Muñoz, 2007), que demandan a la ciudadanía, no sólo la adquisición de conocimientos cívicos, sino más aún, el aprendizaje de actitudes y habilidades de convivencia de-

Natalia Vallejos Silvaⁱ
Centro de
Investigación en
Educación (CIE),
Universidad Bernardo
O’Higgins, Chile

Silvia Redon Pantojaⁱⁱ
Pontificia Universidad
Católica de
Valparaíso, Chile

Annachiara Del Preteⁱⁱⁱ
Univesidad Oberta de
Cataluña, España

mocrática al interior de la sociedad (Kymlicka & Norman, 1997). Entre estas habilidades, destaca, en particular, la de pensamiento crítico, capacidad que se considera deben poseer las y los ciudadanos del siglo XXI para desarrollar una comunicación efectiva y desenvolverse responsablemente, evaluando el impacto de sus acciones en la sociedad (OCDE, 2010), así como interviniendo activamente en las mejoras de ésta.

El pensamiento crítico es considerado una competencia fundamental en el currículum escolar de educación para la ciudadanía en Chile y una habilidad sustancial en la vivencia de la democracia. Por tanto, no se está hablando de cualquier pensamiento crítico ni de cualquier ciudadanía, sino de un pensamiento crítico orientado a fortalecer la esfera pública como espacio de actuación de la ciudadanía que delibera en torno al bien común, en consonancia con un entendimiento de la educación para la ciudadanía que enfatiza la vivencia de lo político desde la diferencia, el conflicto, el diálogo y la convivencia que desarrollan los sujetos al interior de una comunidad (Redon, 2018).

Las referencias a la política de educación para la ciudadanía en Chile no pueden desligarse de las características del contexto político y social, así como tampoco de las particularidades que adquiere el sistema educativo a partir de las reformas establecidas durante la dictadura de A. Pinochet (1973-1990). Ello puesto que, a partir de esa fecha, el país se convierte en escenario de implementación de políticas de corte neoliberal, mediante las cuales la educación deja de ser concebida como un derecho social y pasa a ser entendida como un bien de consumo. Las políticas neoliberales introducen una serie de medidas que terminan debilitando la educación pública y fortaleciendo su privatización (Bellei, 2015). El mercado se transforma en el mecanismo regulador de la oferta, la demanda y la calidad, e instaura en el imaginario de los sujetos un “nuevo orden simbólico que promueve con ímpetu el individualismo, la meritocracia, la competitividad y el consumo exacerbado” (Cabaluz, 2015, p. 166). Los gobiernos democráticos que asumen el poder a comienzo de los años 90 legitimaron y profundizaron la propuesta educativa neoliberal (OPECH, 2018).

Es así como en Chile las políticas educativas neoliberales han provocado que la educación sea entendida como un instrumento al servicio de los intereses del mercado y de la formación de un sujeto pasivo, competitivo, autosuficiente, con habilidades técnicas; que sea eficaz y funcional, y cuyo interés en el conocimiento radique fundamentalmente en la posibilidad que este le brinda de mejorar su bienestar económico personal (Brown, 2016; Laval & Dardot, 2015; Torres, 2017). Desde esta perspectiva, es primordial examinar cómo es comprendida una de las habilidades centrales de la educación para la ciudadanía – el pensamiento crítico –, por cuanto bajo la razón neoliberal (Laval & Dardot, 2015) aquél aparece más bien relevado como una habilidad cognitiva de importancia, pero no para la democracia y la formación de sujetos “participantes educados en la vida pública y el gobierno común” (Brown, 2016, p. 238), sino para formar sujetos que puedan “tener un empleo e ingreso adecuados” (Meller, 2018, p. 63).

A la luz de tal escenario, se considera relevante y representa el propósito de este artículo conocer y comprender cómo es significada, por los y las docentes, la habilidad del pensamiento crítico y qué importancia atribuyen a ésta en la adquisición de las competencias necesarias para la formación de un

sujeto ciudadano. Destacar y dar a conocer las concepciones y valoraciones docentes respecto a la habilidad de pensamiento crítico nos ayudará a comprender a qué tipo de ciudadanía se está apuntado en la escuela; si finalmente se está educando a una ciudadanía que si bien debe poseer habilidades de comprensión, análisis, interpretación y comunicación de la información, 'no debe cuestionar' el orden establecido, tal como parece propiciar el sistema educativo y la lógica de gobierno; o si, por el contrario, se está contribuyendo a la formación de una ciudadanía democrática, reflexiva, propositiva y dirigida a promover un cambio, desde una práctica crítica y constructiva.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA

La educación para la ciudadanía constituye una temática y/o propósito presente en la política educativa chilena desde los comienzos de la configuración del estado-nación en el siglo XIX. Si bien el golpe de Estado de 1973 marca un quiebre en aquella (Cabaluz, 2015; Mardones et al., 2014), los gobiernos democráticos que se restablecen a partir de los años 90 vuelven a considerarla como fundamento de una reforma educativa y curricular (Cabaluz, 2015). Por otro lado, las transformaciones que acontecen a nivel internacional, relacionadas con la economía globalizada y el desarrollo de las TIC, dejan entrever un entendimiento de la educación como factor clave en el desarrollo económico de las naciones (Binkley et al., 2012; Gysling, 2003). Bajo tal consideración, desde la perspectiva de las autoridades de la época, focalizadas principalmente hacia la transformación económica y los intereses del mercado, modernizar la educación y ajustarla a los cambios y a las nuevas necesidades internacionales habría de permitir que los nuevos contenidos de educación para la ciudadanía fomentaran la participación activa de los y las estudiantes y que éstos se desenvolviesen de manera consciente y responsable en la sociedad moderna.

Bajo estos presupuestos, desde los años 90 hasta la fecha en Chile, se ha ido observando cómo la educación para la ciudadanía ha atravesado por sucesivos cambios a nivel curricular que han incrementado su presencia, densidad discursiva e importancia (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). La primera variación que sufre el currículum de educación para la ciudadanía ocurre en los años 1996 y 1998, cuando se establecen nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza primaria y secundaria, avanzando desde una concepción minimalista a una maximalista en educación para la ciudadanía (Bascopé et al., 2015). La antigua asignatura de educación cívica, centrada en contenidos conceptuales sobre el Estado y el sistema político, es reformulada e integrada al currículum de enseñanza primaria (1996) y secundaria (1998) bajo el concepto de formación ciudadana (enfocado en el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes), desde una perspectiva transversal y como un eje temático en las asignaturas de Historia y Cs. Sociales (principalmente), Lenguaje y Comunicación, Filosofía y Orientación, con presencia a lo largo de toda la trayectoria escolar, y además en instancias o espacios distintos a la sala de clases (Cox & García, 2015; Mardones et al., 2014). En esta

nueva versión del currículo de los años 90 los contenidos de enseñanza sobre formación ciudadana se estructuran alrededor de dos dimensiones: 1) principios y valores cívicos y 2) ciudadanía y participación democrática (Bascopé et al., 2015), señalando, en particular con esta última dimensión, la importancia que los y las estudiantes desarrollen actitudes (asociadas a una dimensión ético/valórica), “habilidades de pensamiento (reflexión crítica y capacidad de formular opiniones fundamentadas, etc.), y habilidades de realización (iniciativas de ayuda)” (Cerdeira et al., 2004, p. 50).

El segundo cambio que sufre el currículum de educación para la ciudadanía corresponde al ajuste del año 2009 y es resultado de los aportes que desarrolla la Comisión de Formación Ciudadana convocada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) el año 2004. Según las recomendaciones de dicha Comisión, el núcleo de los aprendizajes de educación para la ciudadanía debe situarse en el conocimiento del acontecer histórico y la realidad circundante y cercana al sujeto, en los procesos institucionales democráticos, actitudes de participación, reconocimiento de la diversidad y pluralismo, valoración de la resolución pacífica de conflictos, derechos y deberes y, finalmente, en el desarrollo de habilidades para la formulación de opiniones y la argumentación fundada (MINEDUC, 2004). Dichos aprendizajes deben focalizarse en la asignatura de Historia y Cs. Sociales, aun cuando se presenten en el resto de las materias escolares (Gysling, 2007), y en el último año de educación secundaria.

El 2012 y 2013 acontece un cambio ulterior, asociado a la aprobación de las bases curriculares de educación primaria y secundaria, que apunta a fortalecer la educación para la ciudadanía a nivel curricular. Sin embargo, este cambio ha sido criticado (Bellei & Morawietz, 2016) en cuanto tiende a debilitar una aproximación transversal a la educación para la ciudadanía, pues los contenidos de aquella son distribuidos en dos asignaturas de enseñanza primaria – Historia y Cs. Sociales; y Orientación – y dos en enseñanza secundaria – Historia y Cs. Sociales; y Filosofía y Psicología (Cox & García, 2015); asimismo, en la asignatura de Historia y Cs. Sociales emerge “un eje de formación ciudadana, que va de primero básico a segundo medio; que tiene contenidos distintivos y más especificados en su progresión que en el pasado” (Cox, 2016, p. 13). Por lo tanto, y desde una mirada crítica, los avances alcanzados en la transversalización de la educación para la ciudadanía habrían perdido fuerza retomándose una perspectiva asignaturista de la misma.

Cabe mencionar como un hito destacado la promulgación de la Ley 20.911 (Gobierno de Chile, 2016), que establece la obligatoriedad, para todos aquellos establecimientos educativos reconocidos por el Estado, de incluir un plan de formación ciudadana en los niveles educativos que impartan preescolar, primaria y/o secundaria, y de introducir en los dos últimos niveles de educación secundaria la asignatura de educación ciudadana, cuya implementación ha comenzado el año 2020. La obligatoriedad de la creación e implementación de un plan de formación ciudadana, para cada contexto escolar, parece reforzar la importancia de integrar la formación asumida en la cultura escolar en su conjunto, desde las prácticas y vivencias cotidianas de quienes se desenvuelven al interior de cada comunidad educativa.

3. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La educación para la ciudadanía en Chile tiene su núcleo en la noción de competencias que establece la OCDE (MINEDUC, 2014) a través del proyecto de Definición y Selección de Competencias – DeSeCo (2005) –, que ha sido cuestionado desde las teorías actuales del currículum y su campo de estudio (Angulo & Redon, 2011)¹. En el currículum vigente es posible visualizar la incorporación de dichas competencias, y en particular la habilidad de pensamiento crítico, que constituye el primer grupo de destrezas de formación ciudadana destacadas por el MINEDUC (2014): “Principalmente, las habilidades en Formación Ciudadana implican el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que involucra observar las capacidades de los ciudadanos para juzgar los discursos y mensajes que circulan en la sociedad y poder discriminar la información relevante” (p. 40).

El discurso ministerial respecto a la importancia del desarrollo de las competencias en el currículum educativo, y por ende en la formación ciudadana, como se ha visto, se explica por las transformaciones ocurridas en la globalización neoliberal, que sitúan a la educación (y la necesaria renovación curricular) como un factor clave para avanzar hacia el desarrollo del país (Cox, 2003; Gysling, 2003; Magendzo, 2008), y especialmente hacia su desarrollo económico. De hecho, las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación el año 2006 en Chile, en torno a la mejora de la calidad de la educación, en las que se explicitan, a su vez, las sugerencias de la OCDE sobre las competencias que deben enseñar los sistemas educativos, se transforman en un antecedente importante de los cambios curriculares que acontecen a comienzos del 2000.

Ahora bien, bajo estos presupuestos queda en evidencia cómo, en las políticas educativas, la importancia dada a la promoción de las habilidades de educación para la ciudadanía responde más bien a fines políticos y económicos regulados, en último término, por organismos e instrumentos de evaluación internacionales (DeSeCo, 2005; Hilton & Pellegrino, 2012; Meller, 2018; Nilsson, 2015). Dichas instituciones apuntan a un concepto funcional de competencia, que asocia el éxito escolar al dominio de competencias/habilidades que desagregan y operacionalizan aprendizajes a partir de desempeños medibles y observables (Angulo & Redon, 2011), acentuando una lógica técnica, procedimental e instrumental en la que se prioriza el ‘qué aprender y cómo aprenderlo’ por sobre el ‘para qué aprender’ (Caro, 2018; López, 2012; Paul & Elder, 2005; Torres, 2017).

Se puede observar, de este modo, cómo, en relación con el capitalismo neoliberal y los discursos progresistas, eficientistas y tecnocráticos sobre la educación, las habilidades de educación para la ciudadanía figuran despolitizadas y cubiertas por una mantilla de supuesta objetividad, cientificismo y ‘neutralidad’ (Torres, 2017), que no fomentan ni contemplan la injerencia de aquellos actores educativos que conciben y plantean un cambio conceptual de la educación que apunte al desarrollo humano por sobre el económico.

Según Zemelman (2005), el pensamiento crítico requiere “distanarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. (...) implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque

1. El artículo citado expone con detención el origen de la política curricular centrada en la noción de competencias desde una perspectiva crítica.

esto puede no ser lo relevante” (p. 89). Por tanto, el pensamiento crítico debe orientarse a examinar y cuestionar ciertas narrativas dominantes sobre el progreso, la felicidad, el bien común, la justicia y la democracia (por nombrar algunas), las que han sido resignificadas bajo parámetros neoliberales y presentadas como discurso oficial, incuestionable y carente de alternativas (Torres, 2017). Adhiriendo a esta concepción, para poder formar en pensamiento crítico es preciso examinar el propio concepto y valor de la educación que, avalado por el discurso sobre las competencias, ha sido despolitizado y teñido de fines instrumentales y mercantiles (Redon, 2018; Torres, 2017). Al mismo tiempo, para que la habilidad de pensamiento crítico responda a las finalidades de la educación para la ciudadanía democrática, ésta no debe orientarse exclusivamente a satisfacer necesidades y logros individuales, sino que requiere orientarse hacia una praxis política situada, pensada desde y para el bien común y la resolución de los problemas, injusticias y desigualdades que aquejan a la sociedad. Por esta razón, el pensamiento crítico como signifiante flotante domina el campo discursivo educativo entrando en contradicción con su propia finalidad. Pensar críticamente supone deconstruir y sospechar de un ‘orden’ impuesto para mantener el statu quo individualista, que tiene por objeto reproducir el poder hegemónico neoliberal de un sistema capitalista que se configura desde, en y para la desigualdad, legitimando el privilegio de la élite: “El carácter ‘flotante’ de los elementos, es decir, su no fijación estable, es una de las condiciones indispensables de toda operación hegemónica” (Montero, 2012, p. 2).

4. METODOLOGÍA

El presente artículo es resultado de las investigaciones que la línea Ciudadanía y Educación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva² ha dirigido durante los años 2016 y 2019, buscando conocer y comprender las creencias, valoraciones, conocimientos y prácticas que presentan los y las docentes hacia la educación para la ciudadanía y su importancia en el contexto social actual. En este artículo se discuten y analizan los discursos resultantes de la aplicación de 99 entrevistas semiestructuradas y dos grupos focales realizados a profesores y profesoras de enseñanza primaria y secundaria que imparten distintas disciplinas en la región de Valparaíso (Chile). Las entrevistas se realizaron en base a una muestra razonada por criterios que guarda relación con: género, edad, dependencia de la escuela y disciplina que imparte. El guion de la entrevista abordó temáticas de identificación personal, procesos formativos, rol docente, deberes y prácticas pedagógicas de educación para la ciudadanía en la escuela, así como también conocimientos específicos en torno a la democracia, ciudadanía, participación, política pública, y multiculturalismo. Por su parte, la realización de los grupos focales obedeció a la necesidad de resguardar el criterio de saturación por muestra razonada, permitiendo identificar las cadenas de consenso que construyen el discurso social como trama normativa u horizonte ideológico que se articula en esta temática.

Las entrevistas y grupos focales fueron codificados y categorizados utilizando el *software* de análisis cualitativo NVivo 12. En una primera fase,

2. SCIA ANID CIE160009.

se procedió a una codificación y levantamiento inductivo de nudos libres (tópicos descriptivos) según criterios temáticos (Bardin, 1996). En una segunda etapa se avanzó a la agrupación de nudos libres en categorías interpretativas (Bardin, 1996). El análisis de los nudos libres permitió levantar seis categorías matrices: Autoritarismo, Ciudadanía, Currículum, Escuela, Rol Docente y Lógica Neoliberal.

La categoría matriz “Autoritarismo” está compuesta por discursos docentes que aluden a prácticas autoritarias y liderazgos verticalistas en los equipos directivos que son vivenciados por el profesorado y estudiantes. “Ciudadanía” reúne discursos que adhieren a perspectivas de ciudadanía que se centran en el sujeto, sus derechos y deberes desde una perspectiva normativo-jurídica que regula la convivencia con otros, y, por otra parte, enfatizan la ciudadanía como comunidad y la protección del bien común por sobre la individualidad del sujeto. La categoría matriz “Currículum”, por su parte, se construye desde discursos docentes que lo entienden como un *corpus* o selección cultural de contenidos emanado desde el Ministerio de Educación, fragmentado, estandarizado y carente de pertinencia; al mismo tiempo, resaltan las voces docentes que – desde una dimensión práctica del currículum – enfatizan el desarrollo de habilidades de pensamiento y la importancia de desarrollar pensamiento crítico para educar una ciudadanía transformadora, activa y participativa. “Escuela” agrupa discursos en que docentes definen y caracterizan el espacio escolar desde la existencia de una convivencia democrática en su interior, que es identificada, principalmente, a partir de la existencia de autonomía pedagógica, confianza, diálogo, respeto, participación y sentido de pertenencia al interior de la comunidad. La categoría matriz “Rol Docente” se construye a partir de las voces docentes que describen la función del profesorado desde lógicas de anulación, desafección, agobio, ausencia de trabajo colaborativo, miedo a la pérdida de autoridad y, a su vez, compromiso con la educación pública. Por último, “Lógica Neoliberal” reúne todos los discursos docentes que relevan la transformación y destrucción de la educación bajo principios en que el lucro y la lógica empresarial asociada a la productividad, eficiencia y competitividad imperan como fundamento del funcionamiento de la escuela y de las relaciones sociales en general.

Dada la relevancia que el discurso oficial curricular otorga a la habilidad de pensamiento crítico a nivel nacional e internacional como ‘competencia clave’ para la formación ciudadana, este artículo de investigación se propone comprender cómo es significada aquella habilidad y qué importancia le atribuye el profesorado chileno en la educación para la ciudadanía. Para ello se analizó solo una línea discursiva que se desprende de la categoría matriz de “Currículum”, específicamente en la discusión y análisis de la subcategoría “Pensamiento Crítico”. En esta última fueron agrupados todos aquellos nudos libres correspondientes a discursos en que el profesorado define y comenta la relevancia que asume el pensamiento crítico en la formación de sus estudiantes, y los significados que atribuyen al ciudadano crítico en la sociedad actual.

5. RESULTADOS

En el análisis realizado ha sido posible observar diferentes posiciones de las y los docentes, respecto al significado que atribuyen al pensamiento crítico y a la importancia que tiene esta habilidad y competencia para la formación del sujeto ciudadano. Entre los discursos analizados se encuentran los que identifican el pensamiento crítico como una habilidad que forma parte de un dominio cognitivo y guarda estrecha relación con la reflexión, el razonamiento, la argumentación, el análisis y la interpretación que desarrollan las y los estudiantes (DeSeCo, 2005; Facione, 2011; Hilton & Pellegrino, 2012). En estos casos se observa cómo las concepciones del profesorado, entendidas como creencias y valoraciones acerca del pensamiento crítico, se adecuan a las proposiciones e indicaciones que el MINEDUC establece en los instrumentos curriculares de educación primaria y secundaria. De hecho, una parte de las y los docentes considera que el pensamiento crítico debe ser 'objetivo', en oposición a ilógico o irracional; que el mismo precisa del análisis, pero además involucra la interpretación (Facione, 2011). En estos discursos se aprecia cómo, desde una visión prevalentemente nocionista que apunta a una formación neutra y objetiva, la competencia en pensamiento crítico se comprende como el desarrollo de habilidades de búsqueda de información y de comunicación, pues resulta necesario que las y los estudiantes puedan dar cuenta de sus opiniones, argumentar y discutir, en base a los conocimientos adquiridos:

X: Yo creo que el pensamiento crítico es aprender a quebrar ciertas cosas, ver cómo están hechas bajo la lógica y la etimología más clásica de análisis ¿ya?, hay que separar por partes; pero además poder emitir un juicio de valor informado; yo creo que en el pensamiento crítico esa es la base, no es analizar, (...) porque juicios tenemos todos, crítico o pensamiento crítico muy pocos, porque lo que hacemos generalmente es vivir en función de prejuicios y establecer juicios *a priori* sin tener ni idea a veces... Yo no estoy hablando de que seamos muy decimonónicos y busquemos el método científico para resolver las cosas; yo digo que simplemente seamos capaces de entender cómo se relacionan determinados factores y que eso nos sirva como sustancia a la hora de tomar decisiones en la vida. E (1:0,91)

X: Entonces yo siento que mi ideal, a lo que yo aspiro, es que sean personas con pensamiento crítico propio, que no repitan opiniones escuchadas en la televisión, que no repitan opiniones escuchadas en la radio y que sean capaces de argumentar, porque eso es lo que falta acá, muchas veces como "no, no, eso no me gusta, porque no", "ya, pero por qué no, profundicemos, desarróllame tu idea", "eh, no, no, es que me cuesta", "sí, sé que te cuesta, pero es un ejercicio". Si al final pensar, muchos dicen que es fácil, pero argumentar y razonar un argumento no es tan fácil, porque ahí separamos los juicios de valor, entonces sacando los juicios de valor ya tiene que venir el argumento objetivo. E (1:0,94)

Junto a esta posición se encuentra una densa cantidad de discursos docentes que identifica el pensamiento crítico, antes que como un conjunto de disposiciones, como una habilidad (Facione, 2011), alejada de formas de aprendizaje repetitivas y memorísticas (Facione, 2011; Gysling, 2003; Magenzo, 2008). Pensar críticamente conlleva, a juicio de gran parte del profesorado, formar estudiantes que sean sujetos de sí mismos y capaces de cuestionar la realidad (Meller, 2018). Esto es posible examinando e interpretando los discursos y los modelos que se imponen, desde una lógica neoliberal, como patrones de comportamiento y de vida, y como realidad única e incuestionable (Torres, 2017), y que muchas veces engañan y moldean un individuo-consumidor:

X: que los chiquillos logren valorar el conocimiento, más que su especificidad, que valoren el conocimiento y que valoren el saber, más allá de otras cosas que puedan ser súper superficiales, o poco significativas, el conocimiento los va a llevar más allá de que si entran o no a la universidad o que...el conocimiento y la búsqueda del conocer, del saber, los va a llevar más adelante a ser personas críticas y no caer, que no les metan el dedo en la boca. E (1:1,80)

E: ¿Qué tipo de ciudadanos cree usted que necesita formar Chile? O sea, cómo tendría que ser un ciudadano ideal, por así decirlo?

X: Bueno, para mí, por mi formación, un ciudadano con pensamiento crítico, un ciudadano que cuestione todo el rato, que obviamente, sobre todo en esta sociedad de la información, que dispute con los medios de comunicación. Hoy en día, con el tema de las redes sociales, *Twitter*, *Facebook*, hasta *Instagram* y hasta *WhatsApp* (eh...), por los medios de comunicación de hoy en día ya es imposible tener el monopolio de la comunicación como era antes, entonces vender la pomada³ hoy en día ya no es tan fácil. E (1:0,92)

3. En jerga chilena significa engañar o mentir a otra persona.

Puede apreciarse cómo, en la valoración que estos docentes atribuyen al pensamiento crítico para el sujeto ciudadano en Chile, resalta mayormente la necesidad de desarrollar habilidades para defenderse y no caer en los mecanismos de un sistema que entiende al sujeto desde su individualidad, y que no fomenta una dialéctica política constructiva en cuanto entiende por consenso ciudadano el no cuestionar lo establecido:

X: Siento a veces que no les dan las posibilidades a los chiquillos, o en general, el tema de dar su opinión; pero de manera constructiva, no cualquier opinión. E (2:0,98)

Siguiendo en nuestros análisis, se observa cómo aquellos discursos que apuntan a la importancia del desarrollo del pensamiento crítico como habilidad necesaria para el cambio y la transformación social al mismo tiempo advierten una disonancia respecto a lo que indican los mandatos gubernativos que, desde la perspectiva del profesorado, siguen apuntando a la formación de un sujeto ciudadano de corte neoliberal, con poca autonomía de opinión y con una actitud funcional a las lógicas del sistema:

X: O sea, qué es lo que queremos nosotros, qué es lo que queremos formar con estos chiquillos, ¿robots?, ¿o personas que piensan? Porque la repetición es súper rápida. Todos podemos repetir, pero en la parte concreta, de que ellos opinen desde su opinión, eh, desde su visión, es complicado. E (1:0,31)

X: lamentablemente, lo que hoy en día te... te solicitan muchas veces son niños que memorizan, ¿ya?, que no... no tengan opinión, que sean como monitos (...). Por lo tanto, dejamos de crear personas que se mueven en una... en una ciudadanía distinta y con visiones distintas; sino que ellos tienen como que seguir al montón y dejamos de ver las individualidades dentro de ellos mismos. GF (2:1,19)

El tener pensamiento crítico involucra cierto compromiso o conciencia crítica (Carr & Thésée, 2017) orientada a examinar y cuestionar la forma en que ciertos discursos se erigen en narrativas dominantes (Apple, 2008); en el caso del profesorado entrevistado, implica formar estudiantes críticos frente a formas de vida no solidarias, marcadas por el consumismo exacerbado al que alienta el capitalismo neoliberal; desarrollar las habilidades para que “hagan frente a problemas e injusticias de la vida diaria” (Torres, 2007, p. 208), que afectan a la sociedad en su conjunto o a ellos en forma personal. Las voces del profesorado subrayan la importancia de formar sujetos ciudadanos que sean agentes “en la transformación de la sociedad a través de la participación y acción social, la responsabilidad social en la vida cotidiana” (Martínez et al., 2010, p. 32).

X: yo no quiero un ciudadano consumista, no quiero un ciudadano poco solidario, no quiero un ciudadano alienado y adiestrado, quiero un ciudadano crítico ¿Cachai? Quiero un niño crítico, un niño crítico de su realidad y que la quiera cambiar. No un ciudadano alienado a lo que te dicen que tenís que hacer, cómo te dicen que tenís que comportarte. E (1:0,89)

X: la escuela a mi parecer ¿ya? Debe transformar al sujeto para transformar a la sociedad y para transformarse a sí misma, que es, o sea, en sí mismo, que ese es mi posicionamiento, o sea, la incorporación de la formación ciudadana tiene que ser proclive a eso, para que un estudiante crítico, un estudiante que sepa leer a la sociedad, que se involucre en los problemas sociales, que también perciba cuáles son sus falencias propias ¿ya? Se perciba, es un integrante más de la sociedad, etcétera. E (1:4,84)

X: Para mí ser crítico es ser reflexivo, ser reflexivo del sistema y ser capaz de aportar con algo, eh, es ser proactivo del sistema también y ayudar a construir un – suena muy de mundo feliz esto –, pero como una... una sociedad un poco más justa...

E: Mmm.

X: ... un poco más justa; eh, eso es lo que tratamos de hacer en la sala con los chicos. E (1:0,77)

6. REFLEXIONES FINALES

El análisis de los discursos docentes respecto al significado que el profesorado chileno otorga al pensamiento crítico permite evidenciar aspectos sustanciales en relación con la educación para la ciudadanía.

En primer lugar, si bien el profesorado manifiesta una visión crítica hacia el currículum escolar prescrito en Chile, por cuanto su finalidad se sitúa – a juicio de los y las docentes – en la formación de sujetos ‘afines’ y reproductores del sistema, que ‘memorizan’ contenidos sin desarrollar visiones propias, gran parte de las voces docentes comprenden como pensamiento crítico precisamente lo que el Ministerio de Educación ha venido proponiendo en sus diversos instrumentos curriculares de educación para la ciudadanía en primaria y secundaria desde los años 90 a la fecha. En otras palabras, la habilidad de pensamiento crítico que valora el profesorado se asocia principalmente con un enfoque tradicional de pensamiento crítico –heredero del pensamiento occidental – enfocado al análisis, argumentación y comunicación de la información (Meneses, 2020); y, por ello, es de suponer que se oriente a educar una perspectiva cognitiva de la ciudadanía (centrada en el aprendizaje de ciertas destrezas de pensamiento), por sobre una perspectiva concientizadora de aquella (Vallejos, 2020), vinculada con la transformación de realidades opresoras, desiguales e injustas.

En segundo lugar, en las voces docentes el pensamiento crítico figura como una habilidad individual, que no precisa del colectivo para su conformación, ejercicio, ni enriquecimiento. Por el contrario, desde los discursos del profesorado, una vez que el estudiantado desarrolla un pensamiento crítico de manera personal, es que se encontraría capacitado para dialogar y deliberar con otros en la esfera pública. Esta comprensión conecta con visiones liberales acerca de la ciudadanía y la democracia, que entienden a esta última como una suma de intereses o preferencias ya establecidas; y se desentiende de perspectivas de democracia deliberativa y radical que asumen la idea de pensamiento y reflexión crítica como dominio sustancial para las democracias y para lo político, entendido como una co-construcción dialógica, conflictual, situada, abierta y contextualizada espacial y temporalmente (Mouffe, 2012).

En tercer lugar, el pensamiento crítico es comprendido por el profesorado como un pensamiento objetivo; por ende, una competencia medible, neutra, que agrupa diversas destrezas útiles para satisfacer las exigencias de las complejas sociedades globalizadas y del mercado laboral actual y futuro. Es sustancial recalcar que tal postura alinea los discursos docentes con los propósitos de las políticas educativas de gobiernos de corte neoliberal que, como se ha visto, gobiernan Chile desde el comienzo de la dictadura, y se han consolidado a lo largo de la transición, encontrando continuidad en la actual época ‘democrática’ (Pinto, 2019). Bajo la ideología neoliberal, la educación y, por ende, el pensamiento crítico pierden su sentido político y adquieren un propósito eminentemente funcional y reproductor de las exigencias del mercado (Meneses, 2020; Redon, 2018).

Por último, cabe mencionar que solo algunos discursos docentes rescatan la importancia del pensamiento crítico en relación con la deconstrucción de lo instituido, esto es, un cuestionamiento hacia el modelo de sociedad existente, las relaciones de poder establecidas, el carácter de las relaciones socioeconómicas, culturales y políticas actuales, y la co-construcción del bien común (Redon, 2018). Según esta concepción, la educación para la ciudadanía debe orientarse a formar ciudadanos con pensamiento crítico que, junto a comprender y disputar los discursos dominantes, se perciban a sí mismos como agentes de transformación en la búsqueda de mayor justicia social. Solo en estos discursos se aprecia el pensamiento crítico como una habilidad pensada para fortalecer un sentido colectivo de la educación para la ciudadanía, en cuanto ponen en evidencia que la construcción de una sociedad más justa y democrática no es posible cuando las habilidades de aprendizaje se utilizan para reproducir la realidad, y no permiten que los sujetos se configuren a sí mismos como ciudadanos/as (Torres, 2007).

La preeminencia de un enfoque tradicional de pensamiento crítico en los discursos del profesorado levanta nuevas preguntas, por ejemplo, en torno al cambio de paradigma – a nivel curricular – que se dice ha afectado a la educación para la ciudadanía en Chile desde los años 90 (Cox & Castillo, 2015), y la forma cómo aquél es resignificado por los y las docentes. Por otro lado, no se trata de responsabilizar exclusivamente al profesorado de replicar un discurso en torno al pensamiento crítico – centrado en habilidades cognitivas – que actualmente sobrepasa a nivel mundial, pero sí resulta necesario llamar la atención sobre la necesidad de ampliar el discurso sobre pensamiento crítico en educación para la ciudadanía a nuevas perspectivas y habilidades que recojan otras epistemologías y/o racionalidades locales y situadas, en las que lo cognitivo no invisibilice las dimensiones éticas y políticas.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA ANID CIE160009, Línea Ciudadanía y Educación, Chile.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *ICCS. Estudio internacional educación cívica y formación ciudadana. Marco de evaluación y ejemplos de preguntas*.

Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: Cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 281-299. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200017>

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.

Bascopé, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. In C. Cox & J. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Ediciones UC.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.

Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. In F. Reimers & C. Chung (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 121-162). Fondo de Cultura Económica.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.

Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.

Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educativa*, 54(2), 165-180. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/340>

Caro, M. (2018). Currículum y aprendizaje: Una discusión desde la pedagogía crítica. *Educación*, 13, 11-13.

Carr, P., & Thésée, G. (2017). Seeking democracy inside, and outside, of education. Re-conceptualizing perceptions and experiences related to democracy and education. *Democracy & Education*, 25(2), 1-12.

Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. LOM.

Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Editorial Universitaria.

Cox, C. (2016). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Docencia*, 58, 4-17.

Cox, C., & Castillo, J. C. (2015). (Ed.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.

Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. In C. Cox & J. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). Ediciones UC.

DeSeCo. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Facione, P. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. https://www.student.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf

Gobierno de Chile. (2016). Ley 20.911. Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

Gysling, J. (2003). Reforma curricular. Itinerario de una transformación cultural. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 213-252). Universitaria.

Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 335-350. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25517>

Hilton, M., & Pellegrino J. (2012). (Eds.). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 3, 5-40. <https://www.researchgate.net/publication/320704341>

Laval, C., & Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XXXVII(22), 41-60.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. LOM.

Mardones, R. (2018). Las controversias políticas de la educación ciudadana. In I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 737-758). Ediciones UC.

Mardones, R., Cox, C., Farías, A., & García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: Tendencias y proposiciones de mejoramiento. In I. Irarrázaval, C. Pozo, & M. Letelier (Ed.), *Propuestas para Chile 2014* (pp. 215-245). Centro de Políticas Públicas UC.

Martínez, M., Silva, C., & Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía Creen los Jóvenes? Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones Para la Participación Sociopolítica. *PSYKHE*, 19(2), 25-37. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282010000200004

Meller, P. (2018). *Claves para la educación del futuro. Creatividad y pensamiento crítico*. Catalonia.

Meneses, L. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*, 35, e100610.

Ministerio de Educación. (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. <https://es.scribd.com/document/37268687/Informe-Comision-Formacion-Ciudadana>

Ministerio de Educación. (2014). *Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final en formación ciudadana 4.º año de educación media*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/519/MONO-439.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º medio*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14364/bases%203%c2%b0%204%c2%b0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montero, A. (2012). Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: Un enfoque argumentativo. *Revista Identidades*, 3(2), 1-25.

Mouffe, C. (Ed.). (2012). *Dimensiones de democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad*. Prometeo.

Nilsson, I. (2015). Constructing global citizenship education: An analysis of OECD discourse on global competence. LUP Student Papers. Lund University Libraries. <https://www.lunduniversity.lu.se/lup/publication/7794066>

OPECH. (2018). Las reformas educativas neoliberales en el sistema educativo chileno. *Educación*, 13, 4-7.

OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del Nuevo milenio en los países de la OCDE*. <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/181>

Paul, R., & Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pinto, J. (2019). Treinta años de postdictadura: Una mirada panorámica. In J. Pinto (Ed.), *Las largas sombras de la dictadura: A 30 años del plebiscito* (pp. 15-34). LOM.

Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10144/10254>

Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. In R. Vásquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 231-258). Morata.

Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

Vallejos, N. (2020). *Educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile 1996-2013* [Tesis doctoral, Universidad de La Coruña]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/27054>

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

i Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-0957-9517>

ii Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-4053-6654>

iii Univesidad Oberta de Cataluña, España.

<https://orcid.org/0000-0002-3003-2885>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Natalia Vallejos Silva
Rondizzoni, General Gana 1702 Santiago, Chile.
natalia.vallejosgubo.cl

Recebido em 7 de outubro de 2020

Aceite para publicação em 3 de novembro de 2021

Education for citizenship in Chile and critical thinking

ABSTRACT

Given the relevance that the official curricular discourse gives to the ability of critical thinking, at a national and international level, as a 'key competence' in education for citizenship, this research article aims to know and understand how that skill is meant and the importance that Chilean teachers attribute to it in the formation of a citizen subject. The findings presented come from the application of 99 semi-structured interviews and two focus groups conducted with teachers from Valparaíso (Chile). The analysis of the speeches, assisted by the qualitative software NVivo 12, was coded through the survey of six matrix categories: citizenship, authoritarianism, curriculum, school, teaching role and neoliberal logic. From the curriculum matrix, a discursive line emerges as a subcategory on critical thinking that, on the one hand, supports the notionist and individualistic discourse of the government's educational policies, and, on the other, appeals to a transformation of society through the development of critical skills that oppose the dominant system, generating nebulae in its conceptualization and a semantic polyphony that operates as an "umbrella" concept due to the multiplicity of meanings it embraces.

Keywords: Teaching's conceptions; Education for citizenship; Critical thinking

Educação para a cidadania no Chile e pensamento crítico

RESUMO

Dada a relevância que o discurso curricular oficial confere à capacidade de pensamento crítico, a nível nacional e internacional, como uma 'competência-chave' na educação para a cidadania, este artigo visa conhecer e compreender que significado é atribuído a essa competência e que importância os professores chilenos lhe atribuem na formação de um sujeito cidadão. Os resultados apresentados provêm da aplicação de 99 entrevistas semiestruturadas e dois grupos focais realizados com professores em Valparaíso (Chile). A análise dos discursos, assistida pelo software qualitativo NVivo 12, foi codificada através do levantamento de seis categorias matriciais: cidadania, autoritarismo, currículo, escola, função docente e lógica neoliberal. Da matriz curricular surge uma linha discursiva como uma subcategoria do pensamento crítico que, por um lado, apoia o discurso formalista e individualista das políticas educativas do governo e, por outro, apela a uma transformação da sociedade através do desenvolvimento de competências críticas que se oponham ao sistema dominante, gerando ambiguidades na sua conceptualização e uma polifonia semântica que funciona como um conceito "guarda-chuva" pela multiplicidade de significados que engloba.

Palavras-chave: Concepções docentes; Educação para a cidadania; Pensamento crítico

Programa de monitoria como estratégia de permanência e êxito para estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: Um relato de experiência

RESUMO

O programa de monitoria pode ser caracterizado como uma estratégia institucional para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma atividade discente que favoreça a integração curricular em seus diferentes aspectos. Dessa forma, a pesquisa objetivou analisar o desenvolvimento do programa de monitoria implementado em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) como estratégia de permanência para estudantes com deficiência visual. Trata-se de um relato de experiência do tipo qualitativo, envolvendo a pesquisa documental. Inicialmente, foram analisados os Editais de monitoria elaborados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) desse *campus*, durante o período de 2017 a 2019, bem como as políticas e regulamentos que nortearam sua elaboração. Em seguida, verificou-se a relevância do programa de monitoria para a formação de estudantes com deficiência visual, a partir dos relatórios de atividade preenchidos por monitores e estudantes auxiliados. Os resultados da pesquisa apontam que os editais que regulamentam o programa foram aperfeiçoados ao longo dos anos e que os monitores são essenciais no plano estratégico de acessibilidade para os estudantes com deficiência visual. Além disso, outros ganhos na formação dos estudantes foram observados com a realização do programa de monitoria, como a melhoria do rendimento acadêmico, o acesso a experiências de ensino e aprendizagem, o diálogo, a socialização e o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Deficiência visual; Monitoria; Permanência e êxito; NAPNE

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a discussão sobre o processo de inclusão social e educacional da pessoa com deficiência vem sendo ampliado em diversos espaços. Tal debate, muitas vezes, está ancorado nas legislações que asseguram direitos

Natércia Freitas Ribeiroⁱ
Instituto Federal do
Piauí, Brasil

Elenice Monte
Alvarengaⁱⁱ
Instituto Federal do
Piauí, Brasil

Bruno J. B. Galassoⁱⁱⁱ
Instituto Politécnico
do Porto, Portugal

e deveres às pessoas com deficiências, que durante muito tempo foram vistas como incapazes.

Em relação à Educação, tal direito, está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que buscam assegurar e democratizar o acesso desse grupo ao espaço escolar. No entanto, percebe-se que o caráter democrático do acesso escolar ainda atende aos interesses da maioria que possui voz e representatividade, em detrimento das minorias que ainda lutam pelo acesso aos sistemas de ensino.

Para além do acesso, outras barreiras são encontradas por estudantes com deficiência nos sistemas de ensino. De forma que conseguir permanecer e obter êxito em seus cursos torna-se um desafio ainda maior.

Nesse sentido, a realização dessa pesquisa deriva da reflexão acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito dos Institutos Federais, especificamente em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

O principal documento, no âmbito do IFPI, que busca assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na instituição é a Política de Assistência Estudantil (POLAE), que, no escopo de ações a serem desenvolvidas, prevê programas de apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas, cujas ações devem ser operacionalizadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em conjunto com setores afins. Dessa forma, admite-se que o NAPNE é o responsável por conduzir o processo de inserção da pessoa com deficiência (PcD) na instituição, bem como por assegurar sua permanência e êxito.

Nessa perspectiva, estudos que abordem as ações que são realizadas pelo NAPNE são relevantes, pois ampliam o conhecimento teórico sobre a questão e apresentam estratégias de inclusão que podem ser desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais. Dentre essas ações, está o programa de monitoria, abordado nesse estudo como um método promissor no sentido de se realizar educação na perspectiva de educação inclusiva, sendo válido destacar a escassez no conhecimento científico concernente a esse contexto, além de conferir visibilidade às ações do NAPNE e da própria instituição no escopo da educação inclusiva.

Assim, o objetivo geral do trabalho foi analisar o programa de monitoria que auxilia estudantes com deficiência visual em um *campus* do IFPI e, a partir disso, de forma específica, descrever como a monitoria é regulamentada, verificar qual a relevância do programa de monitoria para a formação dos estudantes, bem como relatar essa estratégia como uma forma viável de realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Institutos Federais.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A permanência e o êxito de estudantes representam grandes desafios para os sistemas educacionais, e a situação se agrava ainda mais ao considerarmos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, a contextualização teórica aborda aspectos relativos à permanência de

estudantes com deficiência nos sistemas de ensino e o contexto escolar de estudantes com deficiência visual.

2.1. PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS SISTEMAS DE ENSINO

O processo de inclusão ainda representa um desafio para todas as modalidades de ensino, e a forma como as instituições de ensino lidam com esse desafio se reflete de maneira significativa na permanência e no êxito de estudantes com deficiência. Os estudos nesta área abordam diversas modalidades de ensino e, embora cada uma delas apresente suas peculiaridades, pode-se perceber que alguns fatores coincidem nas diversas modalidades, tanto no sentido de possibilitar a permanência quanto no sentido de contribuir para o abandono escolar e a evasão.

Corroborando com esse entendimento, Cruz e Rodrigues (2019) consideram que a inclusão representa para as universidades um desafio diário, em que se faz imprescindível realizar ações sobre empatia, aceitação das diferenças e formação docente acerca de práticas inclusivas. Destaca-se, também, a importância das universidades e Institutos Federais em disponibilizarem vagas para estudantes com deficiência, com o intuito de assegurarem condições para permanência e desenvolvimento acadêmico de forma plena e autossuficiente, já que assegurar o acesso por meio de cotas não significa garantir a permanência e o desenvolvimento acadêmico de forma satisfatória desses estudantes.

Nesse sentido, algumas práticas podem favorecer o processo de exclusão, como a falta de recursos adaptados, as barreiras arquitetônicas, a presença de preconceito e a ressignificação dos próprios estudantes com deficiência. Esses fatores dificultam a permanência desses estudantes nas instituições de ensino e podem contribuir para a evasão (Santos & Pessoa, 2019). A pesquisa de Moraes (2019) apontou outros fatores que podem gerar a evasão escolar, como as condições de acessibilidade, as estratégias pedagógicas e as barreiras socialmente construídas que precisam ser transpostas cotidianamente.

A evasão de estudantes com deficiência de cursos da educação profissional técnica de nível médio foi associada à dificuldade dos estudantes em conciliarem estudo e trabalho, além da pouca acessibilidade e ausência de atendimento educacional especializado, inclusive domiciliar e hospitalar (Silva & Dore, 2016).

Analisando a qualidade do trabalho inclusivo oferecido a uma aluna com deficiência visual que frequenta a classe regular, por meio da identificação de barreiras e recursos à aprendizagem e participação, Oliva (2016) observou que a aluna foi incluída no quesito interação social, ou seja, a aluna conseguiu assegurar sua participação em atividades escolares recreativas, no entanto, obteve baixo grau de inclusão no quesito adequação curricular, em que foi verificada a exclusão de conteúdos, transpostos de forma superficial para a aluna, demonstrando uma grande barreira de acesso ao ensino e à aprendizagem.

Assim, apesar do aumento desse público nos sistemas de ensino, ainda se fazem necessárias mudanças significativas na cultura das instituições para que a inclusão aconteça de fato. Nesse aspecto, estudantes com deficiência apontaram como uma dificuldade de acesso à universidade o próprio

processo seletivo, que não considera as especificidades de cada indivíduo. Esse grupo também apontou como favorável à permanência o apoio prestado pelo núcleo de acessibilidade da instituição, nos aspectos tecnológicos e pedagógicos, e associou o sucesso acadêmico às condições de permanência. Os estudantes salientaram, também, a importância da plena participação da pessoa com deficiência nas tomadas de decisões que lhes dizem respeito (Oliveira & Siems-Marcondes, 2019).

Diante do exposto, presume-se que a pessoa com deficiência teve suas oportunidades de ter acesso aos sistemas educacionais aumentadas. No entanto, os sistemas educacionais ainda não estão cientes de que precisam se adequar para ofertar um ensino de qualidade a esses indivíduos. Esquivam-se da responsabilidade de assegurar a permanência desses estudantes para que obtenham êxito em seus cursos e atribuem ao próprio estudante a competência para adequar-se ao sistema de ensino, fazendo desta a condição necessária para sua permanência.

Nesse contexto, o IFPI dispõe de uma Política de Assistência Estudantil (POLAE) que visa dois objetivos principais: reduzir as desigualdades educacionais entre os estudantes e propiciar a formação integral dos estudantes em sua complexidade frente às distintas necessidades. Percebe-se a intenção da política em democratizar o ensino, por meio de ações que assegurem, além do acesso, a permanência de estudantes provenientes dos mais diversos segmentos sociais. Essas ações devem considerar e viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuindo com o desempenho acadêmico e prevenindo situações de retenção e evasão (IFPI, 2014).

Foi nesse sentido que o Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulando em seu § 1º do artigo 3º as áreas de ação da assistência estudantil e, dentre elas, destaca-se a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Dessa forma, a POLAE no IFPI norteia a implantação de programas que visam garantir “o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico” (IFPI, 2014, p. 13), tendo como um dos seus objetivos proporcionar ao estudante com deficiência as condições básicas para o seu desenvolvimento.

As ações da POLAE são realizadas por meio de Programas que preveem o atendimento universal (Programas Universais) e Programas que preveem o atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social). Ressaltam-se os programas universais, que são organizados em três categorias: atendimento ao estudante, desenvolvimento técnico-científico e necessidades educacionais específicas.

Destaca-se, dentre os programas de desenvolvimento técnico-científico, o programa de monitoria, no qual os estudantes participantes dessa categoria deverão submeter-se a um processo seletivo, por meio de Editais específicos, sob responsabilidade do setor competente. Além desse, há o programa de apoio às atividades de inclusão social de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Segundo a POLAE (IFPI, 2014, p. 21), os projetos de monitoria são estratégias institucionais para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a integração curricular em seus diferentes aspectos, sendo uma atividade discente que auxilia o professor, ao monitorar grupos de estudantes em projeto acadêmico ou com dificuldade de aprendizagem. Já o programa de apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas, tem por finalidade assegurar condições específicas que permitam a esses estudantes acompanhar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas ações são operacionalizadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em conjunto com setores afins.

De acordo com o regulamento do NAPNE no IFPI, sua finalidade é promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD). E ao NAPNE compete:

disseminar cultura de inclusão no IFPI; supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito de estudantes PcD; participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão de modo que atendam às PcD; avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas na proposta de inclusão; elaborar em conjunto com os demais setores o programa de atendimento aos estudantes PcD e auxiliar os professores a adequarem as suas aulas, conforme o programa definido; participar do processo de ingresso de novos discentes PcD no IFPI. (CONSUP/IFPI/Resolução nº 035/2014, pp. 1-2)

Cabe salientar que, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas é realizado pelo NAPNE, que no âmbito de cada instituição deve ser constituído por meio de Portaria, tendo como membros servidores do *campus* que já desempenham outras funções e que, eventualmente, não possuem formação específica para realizar esse tipo de atendimento, uma vez que a contratação de professor de AEE para atuar nesse núcleo ainda não é uma realidade no âmbito de toda a rede. Isso pode repercutir na inexistência do NAPNE em alguns *campi* ou na limitação da atuação dos núcleos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

2.2. CONTEXTO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Para que o processo de inclusão aconteça com qualidade, algumas revisões no sistema educacional fazem-se imprescindíveis. De acordo com Silva e Melo (2012), essas alterações começam pelas mudanças arquitetônicas e terminam nas comportamentais, que representam um grande desafio, a saber: transformar a cultura pedagógica e a concepção que o educador tem acerca da inclusão. Esse processo exige que ambos saiam de suas zonas de conforto e construam, de forma coletiva, uma escola inclusiva.

Dentre as barreiras que podem impedir a acessibilidade para o estudante deficiente visual e ainda representar perigo à sua integridade física, destacam-se: os objetos pontiagudos, escadas, calçadas sem rampas, ônibus sem adaptações, banheiros, computadores sem adaptações, dentre outros,

como objetos dispostos em corredores passíveis de colisão frontal com o estudante, assim como objetos suspensos acima da linha da cintura do estudante.

Em relação à percepção docente sobre a inclusão, Regiani e Mól (2013) buscaram compreender as dimensões do pensamento docente frente ao processo de inclusão de uma discente cega, e a maioria apontou como principal dificuldade a carência de materiais didáticos e o despreparo para a interação com as necessidades específicas da estudante. Apesar disso, a presença e a convivência com a aluna na classe contribuíram para a formação de professores mais capacitados para lidar com as diferenças, por oportunizar a vivência do processo de inclusão e, dessa forma, fazer com que percebessem que a inclusão é possível e viável, mesmo diante das adversidades.

Essa possibilidade foi demonstrada por Silveira et al. (2019) em seu relato de experiência, em que apontaram as metodologias ativas de aprendizagem, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as tecnologias digitais assistivas como meios para incluir pessoas com deficiência visual. A partir dessa metodologia os docentes adaptaram suas aulas e a forma de apresentação e acesso aos conteúdos. Outro ponto positivo foi a elevação do despenho acadêmico da turma, associada a explicações mais detalhadas, em que conteúdos mais complexos eram explicados de forma bem detalhada, favorecendo a aprendizagem de toda a turma.

A pesquisa de Moura e Fumes (2019) buscou apreender, por meio das significações, o processo educacional de um aluno com deficiência visual, desde a educação básica até ao ensino superior. Os resultados sugeriram que a inclusão educacional depende, sobretudo, da adoção de atitudes positivas e da participação de toda comunidade, de forma a reduzir as barreiras na aprendizagem e favorecer o processo de formação da pessoa com deficiência.

Nesse ponto, enfatiza-se a importância do processo de formação da pessoa com deficiência a partir do estudo realizado por Montilha et al. (2009), em que identificaram as características e percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de reabilitação. Dentre as dificuldades decorrentes da cegueira, os estudantes apontaram a leitura de livros didáticos como sendo a principal dificuldade em seu processo de reabilitação, e como a principal dificuldade decorrente da baixa visão foi apontada a visualização da lousa. Os autores consideraram uma controvérsia inconsciente dos estudantes o associarem suas dificuldades à sua deficiência e não ao sistema de ensino. Ressaltaram, também, que o nível de escolaridade se mostrou baixo em relação à média de idade e com elevada proporção de repetência entre os escolares com baixa visão e cegos.

O contexto escolar de estudantes com deficiência visual pode variar muito de uma instituição para outra, de modo que cabe aos envolvidos nesse processo definirem qual posicionamento a escola terá diante do aluno com deficiência visual. Se atribuirá apenas ao estudante a responsabilidade pelo seu desenvolvimento escolar, negligenciando as possibilidades do aluno, oferecendo um ensino aquém do esperado, ou se reconhecerá as falhas dos sistemas de ensino e, dentro de suas possibilidades, buscará junto ao aluno estratégias que promovam sua aprendizagem de forma satisfatória.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada como um relato de experiência do tipo qualitativo, envolvendo a pesquisa documental. A pesquisa qualitativa envolve a realização de um trabalho que visa a elaboração teórica, por meio da construção da realidade envolvendo o social, que não pode ser quantificado, mas que pode ser qualificado, levando em consideração seus benefícios e transformações ou a falta deles (Minayo, 2012).

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental se caracteriza por fazer uso de materiais que não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O estudo foi realizado em um *campus* do IFPI. Inicialmente, foram analisados os Editais de monitoria elaborados pelo NAPNE desse *campus*, durante o período de 2017 a 2019, bem como as políticas e regulamentos que nortearam sua elaboração. Em seguida, verificou-se a relevância do programa de monitoria para a formação do estudante com deficiência visual a partir dos relatórios de atividade de monitoria que foram preenchidos por monitores e estudantes auxiliados. Por fim, relatou-se a experiência da autora concernente ao programa.

A partir da amostra final, das informações extraídas para análise, foi organizada a Tabela 1 contendo orientações sobre: como implantar o programa de monitoria; ações necessárias já existentes; ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas; participantes. As informações contidas na Tabela 1 expõem aspectos relevantes acerca da implantação e aprimoramento do programa, se constituindo como uma importante contribuição da pesquisa realizada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados a partir da descrição de como a monitoria é regulamentada; da verificação acerca da relevância do programa de monitoria para a formação dos estudantes; do relato sobre como o programa de monitoria se constitui em uma estratégia viável à realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Institutos Federais.

4.1 PROGRAMA DE MONITORIA PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O programa de monitoria a ser analisado ocorreu em um *campus* do IFPI, durante o período de 2017 a 2019. Esse tópico se dedica à análise dos editais que foram realizados nesse período.

As constatações iniciais versam sobre os padrões que se repetiram em todos os editais que foram ofertados no período em análise, a saber: todos os editais publicados visaram atender à Resolução nº 014/2014 – Conselho Superior, que trata da Política de Assistência Estudantil do IFPI; o valor da bolsa mensal ofertada ao monitor foi de 350,00 (trezentos e cinquenta reais); a carga horária destinada às atividades de monitoria foi de 20 (vinte) horas semanais a serem realizadas em sala de aula e no contraturno; a monitoria objetivou

auxiliar o estudante com os conteúdos ministrados em sala de aula, referentes às disciplinas ofertadas no curso, visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem do educando deficiente visual matriculado no curso presencial.

Os requisitos para participar do processo seletivo para monitor incluíram estar regularmente matriculado e frequentando o mesmo curso, módulo ou série que o discente a ser auxiliado, não possuir outra modalidade de bolsa ou vínculo empregatício, possuir disponibilidade para dedicar-se à monitoria e ter afinidade em trabalhar com pessoa com deficiência.

Os processos seletivos foram realizados em duas etapas, envolvendo análise curricular e avaliação de desempenho didático. Na análise curricular foi considerada a titulação acadêmica, a experiência com deficiente ou monitoria e a participação em curso na área de educação inclusiva, eventos ou projetos de extensão. A avaliação de desempenho didático consistia na leitura e interpretação de texto e entrevista em que foram avaliados o domínio de conteúdo e a aptidão didática para interpretá-lo.

Ao monitor selecionado foi proibido ministrar aulas teóricas ou práticas, assumir tarefas ou obrigações próprias e exclusivas de professores e técnicos administrativos, e assumir uma postura que prejudique a autonomia e comprometa as limitações da pessoa com deficiência. Os editais previam que nos primeiros meses de monitoria seria investigada a adaptação do beneficiário ao monitor, de modo que, ocorrendo a não adaptação, o próximo classificado deveria ser convocado e passaria pela mesma avaliação.

No ano de 2017 foi elaborado o primeiro edital de monitoria para auxiliar um estudante com deficiência visual. O edital foi destinado ao auxílio de um estudante do ensino superior com deficiência visual, cego. No primeiro mês de atividade o monitor selecionado desistiu do curso por aprovação em outro curso de maior interesse, o que levou à convocação do próximo classificado, que também desistiu do programa, no ato da convocação, por motivo de trabalho formal. Não havendo mais classificados nesse edital, foi necessária a realização de um novo processo seletivo, em que o monitor selecionado finalizou a vigência do edital.

No ano de 2018 foram realizados três editais de monitoria, um para o aluno veterano do ensino superior, outro para um aluno ingressante no curso técnico integrado ao médio e um terceiro para um aluno ingressante no curso técnico subsequente, todos deficientes visuais cegos. Os monitores contemplados nesses editais exerceram a atividade de monitoria até ao término do contrato.

No ano de 2019 foi realizado um edital único, em que foram ofertadas quatro vagas de monitoria, sendo três delas direcionadas aos alunos veteranos e a quarta vaga destinada a um aluno deficiente visual com baixa visão matriculado em um curso superior. Nesse edital, foram adicionados os critérios para desligamento da monitoria, tendo em vista que editais anteriores consideravam apenas a desistência do monitor e a não adaptação do beneficiário ao monitor. Dessa forma, o edital previa como critérios para cancelamento da monitoria o resultado insatisfatório da avaliação da monitoria ou componente curricular indicado por professor do curso ao qual o monitor está vinculado; por suspensão imposta ao aluno-monitor; por trancamento de matrícula; por frequência inferior a 80% nas atividades de monitoria; e por não apresentar o relatório de atividades a coordenação.

Nesse contexto, percebe-se que houve um aumento no número de estudantes com deficiência visual nesse *campus*, o que levou à ampliação da oferta de vagas de monitoria destinadas ao auxílio de estudantes deficientes visuais. Observou-se, também, a intenção de aprimorar o edital que regulamenta o processo seletivo e a execução do programa. Vale ressaltar que essa monitoria se diferencia das demais por ser destinada ao auxílio de um único aluno e contemplar todas as disciplinas, o que justifica a obrigatoriedade de o candidato ter de pertencer ao mesmo curso, módulo ou série que o aluno beneficiário.

A monitoria foi caracterizada, por Souza et al. (2017), como uma iniciativa de política de ação afirmativa para permanência do discente com deficiência e evidenciou que o aluno-monitor desempenha um importante papel ao assegurar o direito do discente com deficiência. Também associou o programa de monitoria para aluno com deficiência, como consequência de um relativo aumento na demanda desse grupo na instituição. Destacou, ainda, que o monitor representa, muitas vezes, a única estratégia de permanência e inclusão nos sistemas de ensino.

Ressalta-se que os editais de monitoria para auxiliar estudantes com deficiência visual não são padronizados no âmbito do IFPI, podendo haver divergências no valor da bolsa, na carga horária, nos critérios de seleção e permanência, entre outros aspectos. Dessa forma, todos os *campi*, por meio do seu NAPNE, elaboram seus editais em atendimento à POLAE (IFPI, 2014), de acordo com suas demandas e possibilidades.

Em nível institucional, a falta de padronização dos editais pode representar um aspecto desfavorável ao aprimoramento do programa de monitoria ofertado pelo NAPNE, considerando que essa configuração dificulta a definição dos parâmetros de sua avaliação. No entanto, isso não deve interferir na execução e no aprimoramento do programa nos *campi* que o ofertam, tendo em vista que as experiências mais exitosas podem servir de referência para uma futura padronização e até mesmo à criação de um regulamento para a implantação do programa, pois, atualmente, tal função está delimitada nos editais.

4.2 RELEVÂNCIA DO PROGRAMA DE MONITORIA PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A relevância do programa de monitoria para a formação do estudante com deficiência visual foi analisada a partir dos relatórios de atividade de monitoria que foram preenchidos por monitores e estudantes beneficiários.

Os relatórios que foram preenchidos pelos monitores solicitaram informações sobre as atividades que foram planejadas, se foram desenvolvidas, o tempo que foi utilizado e quais contribuições trouxeram para sua formação. O monitor avalia, também, aspectos sobre a sua supervisão quanto ao relacionamento pessoal, tempo disponível, didática na orientação, acompanhamento diário e orientação técnica. Em seguida, acrescenta críticas e sugestões ao programa.

Já o estudante beneficiário, ao avaliar o monitor, responde, em seu relatório, sobre se as atividades planejadas foram coerentes com o tempo e a capacidade do monitor e se foram desenvolvidas na íntegra, pois, em caso negativo, deve apresentar uma justificativa. O estudante também expõe quais os benefícios que a monitoria trouxe para ele, enquanto aluno beneficiário, e, na sequência, apresenta críticas e sugestões ao programa.

Diante da análise realizada dos relatórios preenchidos pelos monitores, verificou-se que as atividades planejadas estavam vinculadas às atividades propostas pelo professor em sala de aula e contemplavam leituras de textos, resoluções de atividades, estudos para avaliações, auxílio na elaboração de trabalhos e exposição de videoaulas acerca do conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor, indicando que as atividades desenvolvidas acompanhavam as demandas do professor. Os monitores também julgaram que a carga horária proposta pelo edital é suficiente para atender às demandas acadêmicas dos beneficiários.

Quanto às principais contribuições do programa para a formação profissional dos monitores, foi apontado o desenvolvimento de uma postura atitudinal positiva diante de pessoas com deficiência, amadurecimento e responsabilidade com as atribuições que lhes foram dadas, maior senso de organização nos estudos e elevação do rendimento acadêmico.

Nesse sentido, os objetivos do programa de monitoria são alcançados, conforme apontam Jesus et al. (2012), pois constataram, em seu estudo, que o programa estimula a docência, melhora o desempenho dos alunos envolvidos e estreita a relação aluno-monitor com a instituição. Este estudo também evidenciou benefícios trazidos aos docentes, que contaram com o apoio do aluno-monitor para direcionar seus esforços aos pontos que se fazem necessários no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dos instrumentos da pesquisa (relatórios) também foi possível perceber que a supervisão dos monitores poderia ter sido mais atuante, no sentido de orientar e dar sugestões sobre como as atividades poderiam ter sido ampliadas para além do que estava sendo trabalhado em sala de aula, pois o desenvolvimento de um estudo mais profundo e diversificado dos conteúdos beneficiaria ambos os estudantes.

A partir da percepção dos alunos monitores, Dias et al. (2017) verificaram os principais desafios e contribuições do programa de monitoria ao aluno com deficiência visual e concluíram que a principal motivação dos monitores reside em auxiliar os estudantes no processo de inclusão, além da experiência adquirida na docência. Dentre as atribuições do monitor, estes elencaram como maior dificuldade a conciliação de horário entre beneficiário e monitor e o fato de ter que explicar os conteúdos para o monitorado (considerando que estavam vinculados a cursos diferentes). Quanto às contribuições do programa para a sua formação, destacaram o aprimoramento nas habilidades de comunicação, seguido do aprofundamento de conhecimento nas disciplinas e melhoria em planejamento e organização. Ressaltaram que as características mais importantes para ser monitor são: a boa comunicação oral, conhecimentos em informática e acerca das disciplinas, além do comprometimento do monitor com o programa.

Esses achados sinalizam de forma positiva o modo como o programa em análise vem sendo executado, tendo em vista que os critérios utilizados para selecionar o monitor já preveem características apontadas como relevantes no estudo de Dias et al. (2017).

A principal crítica apresentada pelos monitores nos anos de 2017 e 2018 foi a falta de um espaço próprio para a realização de atividade de monitoria, considerando que a oralidade era essencial para o desenvolvimento das

atividades. Apenas em 2019 o espaço foi concedido. A falta de um local apropriado para realização das atividades propostas pode aparentar negligência da instituição com o programa e, ainda, gerar descrédito e desmotivação nos alunos em participar do programa.

Ao analisar os relatórios preenchidos pelos beneficiários foi possível perceber que o monitor se tornou essencial no processo de inclusão, sendo considerado o instrumento promotor da acessibilidade para esses estudantes. Evidenciou-se, também, o desenvolvimento da afetividade entre aluno e monitor, que em alguns momentos pode interferir no processo avaliativo realizado pelo beneficiário. Notou-se, ainda, o receio que esses estudantes monitorados possuem de que o programa acabe, pois o *campus* objeto desse estudo não dispõe de materiais em braile e, mesmo que dispusesse, apenas um dos discentes domina esse sistema de escrita e a utilização de leitores de tela. Dessa forma, poucas foram as críticas que partiram dos beneficiários.

A crítica mais pertinente realizada por um dos beneficiários foi efetuada pelo estudante do curso técnico integrado ao médio durante o período letivo de 2018 e baseou-se no volume de atividades próprias do curso, que estava comprometendo a disponibilidade para a realização da atividade de monitoria, de modo que, embora o edital tenha sido mantido durante o ano de 2018, esta atividade não correu a contento, como as demais. Para o ano de 2019 esse caso foi acompanhado de forma mais intensa e alguns ajustes foram realizados, como destinar uma maior parte da carga horária para acompanhamento em sala de aula, já que em dois dias da semana esse curso funcionava de forma integral (manhã e tarde) e todos os sábados pela manhã foram letivos, com a realização de avaliações bimestrais.

Diante do exposto, pode-se concluir que a atividade de monitoria desde a sua implantação representou desafios para todos os envolvidos e que precisou passar por ajustes, considerando cada caso individualmente. A troca de informação, a transparência e os relatórios avaliativos foram essenciais para o aprimoramento do programa.

Nesse sentido, Jesus et al. (2012) apontam a importância de instrumentos que possam avaliar o programa de monitoria e tornar possível seu acompanhamento sistemático, a fim de que possa ser mantida sua qualidade e seu desenvolvimento. Dessa forma, para se alcançarem os resultados esperados com a realização do programa, torna-se necessário supervisioná-lo de forma atenta e flexível para que as possibilidades de melhoria não passem despercebidas.

4.3. PROGRAMA DE MONITORIA COMO ESTRATÉGIA VIÁVEL PARA A REALIZAÇÃO DO AEE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O AEE não era uma realidade dentro do *campus* até à chegada do primeiro discente deficiente visual, que iniciou sua formação sem domínio do braile e sem utilizar tecnologias assistivas. Diante da necessidade de se atender ao estudante e assegurar a sua permanência na instituição iniciou-se o programa de monitoria, que, na época, já era utilizado em outros *campi*.

Embora o edital seja regido pela mesma normativa, cada caso deve ser analisado individualmente, pois cada aluno possui um perfil de estudo e uma forma de aprender. O monitor, para desenvolver um bom e efetivo

trabalho, precisa compreender a relevância e quão significativa é a sua atuação para o desenvolvimento acadêmico do discente beneficiário. Depois que o monitor assume a responsabilidade e desenvolve a afetividade com o beneficiário, é notável a melhora do desempenho acadêmico de ambos os estudantes. De forma mais objetiva, não houve reprovações de nenhum dos alunos que participaram do programa de monitoria.

De acordo com a pesquisa de Ferreira Junior (2017), ao exercer a função de monitor para um aluno deficiente visual, dentre as diversas funções que o monitor assume nesse processo, destacam-se os serviços de audiodescrição nas aulas, auxílio em trabalhos acadêmicos como preparação de conteúdos e apresentação de seminários, revisor das produções textuais do estudante e, até mesmo, auxílio à motivação e gestão de tempo, sempre considerando a autonomia do estudante. Tais atribuições também foram evidenciadas na análise dos relatórios objeto desse estudo.

Outro ponto, apontado nos relatórios, refere-se aos ganhos na formação acadêmica e profissional do monitor. As vantagens reveladas por Frison e Moraes (2010) indicam que a mediação realizada pelo monitor possibilita a autorregulação da aprendizagem, que monitores e monitorados conseguem raciocinar mais rápido, abstrair com mais clareza e compreender questões do cotidiano escolar. Dentre as vantagens observadas destacaram a interação e a cooperação como estratégias pedagógicas presentes no processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se maior interesse pelos envolvidos no processo de aprendizagem, demonstrando que a monitoria, efetivamente, auxiliou no ensino. Isso também foi observado no âmbito desse estudo, já que houve melhoria no rendimento acadêmico dos alunos participantes do programa de monitoria.

Diante do exposto, ressalta-se que a literatura é consensual ao apontar os benefícios que o programa de monitoria proporciona para todos os envolvidos (aluno-monitor-professor), sendo uma estratégia pedagógica que favorece o processo de ensino e aprendizagem. Quanto à análise realizada nesse estudo, mesmo por meio de uma pesquisa documental, considera-se pertinente apontar que houve vantagens significativas para todos os envolvidos com o programa.

Nesse sentido, destaca-se que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2011). Além disso, os objetivos que normatizam as ações a serem desenvolvidas no atendimento especializado são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 3º)

Diante das funções e objetivos do AEE, admite-se que o programa de monitoria proposto se enquadra como um recurso que promove a acessibilidade aos estudantes beneficiários, minimizando as barreiras nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerando esse entendimento, adotou-se o programa de monitoria como uma das possíveis estratégias a serem utilizadas com o discente deficiente visual, no intuito de atender sua necessidade educacional específica. Destaca-se que essa não é a única estratégia utilizada, mas trata-se da que promoveu resultados mais significativos no ensino e aprendizagem desses estudantes. Ressalta-se, também, que o estudante deficiente visual tem, normalmente, uma excelente memória auditiva e um alto nível de apreensão de informações transmitidas por via oral (Silva & Melo, 2012). Tal atribui pontos favoráveis à monitoria, por oportunizar o diálogo entre os estudantes envolvidos no programa, o que não seria possível se a leitura fosse realizada por um software.

Embora o processo de inclusão apresente suas peculiaridades, que o tornam desafiador, sabe-se que se trata de algo passível de ser feito, desde que possa contar com a dedicação e o diálogo entre educadores, familiares e alunos. Dessa aproximação podem surgir os instrumentos que farão toda a diferença na elaboração e execução de AEE.

Diante do exposto, organizou-se a Tabela 1, contendo informações sobre a implantação do programa de monitoria, as ações necessárias já existentes, as ações necessárias a serem desenvolvidas e os participantes que devem ser envolvidos no processo.

Tabela 1

Aspectos relevantes acerca da implantação e aprimoramento do programa de monitoria

Como implantar o programa de monitoria?	Ações necessárias já existentes?	Ações necessárias a serem desenvolvidas?	Participantes?
A implantação do programa pode ser feita a partir de uma solicitação do discente ou como sugestão da instituição, caso seja observado que o estudante pode se beneficiar com esse auxílio;	Supervisão do programa por meio de preenchimento de frequência e relatório de atividades desenvolvidas;	Curso de capacitação aos monitores selecionados com orientações sobre como planejar as atividades a serem desenvolvidas;	Devem estar envolvidos nesse processo os discentes candidatos a monitor e monitorados;
A implantação deve ser realizada por meio de edital, que irá regulamentar tanto o processo seletivo quanto a realização das atividades inerentes ao programa.	Pagamento de bolsas aos monitores;	Prevê no edital o exercício da atividade de monitoria de forma voluntária;	Os docentes e coordenadores dos respectivos cursos em que as vagas serão ofertadas;
	Acompanhamento do rendimento acadêmico de ambos os estudantes (monitor e monitorado);	Acompanhar e mediar a interação do monitor com os professores das disciplinas no intuito de fortalecer a parceria e o trabalho conjunto.	A equipe multidisciplinar que constitui o NAPNE no âmbito dos IFs;
	Acompanhamento da adaptação dos estudantes na realização das atividades inerentes ao programa.		Os familiares, que devem contribuir com o suporte necessário para que o estudante monitorado frequente o programa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A Tabela 1 apresenta uma síntese de aspectos relevantes acerca da implantação e aprimoramento do programa de monitoria, indicando uma importante contribuição da pesquisa.

Em relação à implantação do programa de monitoria, é importante que o estudante com deficiência visual esteja ciente do auxílio, da proposta do programa e da possibilidade de usufruir de seus benefícios. Embora o aluno possa ser contemplado pelo programa a partir de uma indicação da instituição, é importante que ele se sinta confortável com a proposta, pois as estratégias de acessibilidade não podem ser homogeneizadas a partir de uma determinada deficiência. Destaca-se, também, a magnitude que a elaboração do edital representa, tendo em vista que se constitui como o documento que rege a execução do programa.

Sobre as ações que já são desenvolvidas e que devem ser mantidas, por contribuírem com o aprimoramento e avaliação do programa, apontam-se: o preenchimento da frequência e dos relatórios de atividades desenvolvidas pelos monitores e beneficiários; a bolsa, que representa um importante auxílio ao estudante; o monitoramento do rendimento acadêmico dos estudantes embora esse não seja o objetivo único do programa, que também deve contribuir para a superação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, sociais, dentre outras. Esse aspecto exige um cuidadoso acompanhamento da adaptação dos estudantes na realização das atividades inerentes ao programa para que todos os objetivos possam ser alcançados.

Quanto às ações a serem desenvolvidas com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do programa, foi sugerido um curso de capacitação para os monitores sobre o planejamento das atividades, o edital prever a realização do programa de forma voluntária para que as vagas ofertadas possam ser ampliadas e não fiquem restritas às bolsas disponíveis, e ainda ressaltar a mediação que deve ser realizada pelo NAPNE no estabelecimento da parceria que deve existir entre professores e monitores para que o trabalho conjunto seja fortalecido, assim como a superação das dificuldades.

No que diz respeito aos participantes que devem ser envolvidos no processo, enfatiza-se os integrantes que podem contribuir com o alinhamento do programa à realização do AEE em uma perspectiva de educação inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as dificuldades encontradas por estudantes deficientes visuais após o acesso aos sistemas de ensino regulares, torna-se relevante compartilhar possíveis estratégias que possam contribuir para a permanência e êxito desses discentes. Diante disso, apresentou-se nesse estudo o programa de monitoria como uma experiência exitosa no âmbito do IFPI, tendo em vista que outros *campi* também utilizam esse recurso.

Nesse estudo, pode-se perceber a importância dos instrumentos de avaliação do programa, que possibilitaram o aprimoramento dos editais ao longo dos anos. Evidenciou-se também que os monitores são essenciais ao planejamento estratégico de acessibilidade da instituição para os estudantes com deficiência visual. Além disso, outros ganhos, como a formação de ambos

os estudantes, foram observados na realização do programa de monitoria, a partir da observação de aspectos como: a melhoria do rendimento acadêmico, o acesso a experiências de ensino e aprendizagem, o diálogo, a socialização e o desenvolvimento humano.

Recomenda-se que outras experiências sejam compartilhadas, principalmente aquelas que desvinculem e ampliem o AEE, para além do professor de AEE e da sala de recursos multifuncionais, tendo em vista que nem todas as instituições de ensino dispõem desses recursos; além disso, torna-se cada vez mais urgente demonstrar o quanto a educação inclusiva também é um direito e um dever de todos.

Reitera-se que, após análise realizada, o programa de monitoria se configura como uma estratégia viável de realização de AEE para estudantes com deficiência visual, com grande potencial para contribuir para a permanência e o êxito desses estudantes. Vale indicar o prosseguimento no monitoramento e análise do programa, considerando que esses dados podem contribuir institucionalmente para a padronização dos editais, construção de regulamentos e até mesmo de uma política de inclusão.

REFERÊNCIAS

- Constituição da República Federativa do Brasil.* (1988). Senado Federal. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Cruz, A. T., & Rodrigues, P. A. A. (2019). Análise sobre a inclusão e permanência dos alunos com deficiência em uma universidade do sul de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 21(2), 241-254. <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i2.13091>
- Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Presidência da República, Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Presidência da República, Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11
- Dias, R. S. O., Lopes, P. S., Bufoni, A. L., & Cruz, C. F. (2017). Percepção dos monitores para alunos com deficiência visual nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. In *Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação*. Petrópolis/RJ.
- Ferreira Junior, M. C. (2017). A monitoria de assistência ao aluno com deficiência visual no curso de licenciatura em Música [Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Monografias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://sembrainemufnr.wordpress.com/producao-academica/>
- Frison, L. M. B., & Moraes, M. A. C. (2010). As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. *Revista Poiesis Pedagógica*, 8(2), 144-158. <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14064>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- IFPI. (2014). *Política de Assistência Estudantil (POLAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)*. Pró-Reitoria de Extensão. Diretoria de Assistência Estudantil. Teresina-PI, Brasil.

- Jesus, D. M. O., Mancebo, R. C., Pinto, F. I. P., & Barros, G. V. E. (2012). Programas de monitorias: Um estudo de caso em uma IFES. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 6(4), 61-86. <https://doi.org/10.12712/rpca.v6i4.222>
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (2.^a ed.). (2018). Senado Federal. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf
- Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Presidência da República, Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Montilha, R. C. I., Temporini, E. R., Nobre, M. I. R. S., Gasparetto, M. E. R. F., & José, N. K. (2009). Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. *Paideia*, 19(44), 333-339. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000300007>
- Moraes, N. C. S. (2019). *Evasão escolar de estudantes com deficiência no ensino superior: Narrativas e desafios* [Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Metodista. <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1889>
- Moura, P. L., & Fumes, N. L. F. (2019). Significações de um universitário com deficiência visual do curso de licenciatura em Educação Física acerca do seu processo educacional. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(2), 179-188. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.07.p179>
- Oliva, D. V. (2016). Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Revista Psicologia USP*, 27(3), 492-502. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>
- Oliveira, D. S., & Siems-Marcondes, M. E. R. (2019). Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 5(2), 342-359. <https://doi.org/10.12957/riae.2019.44858>
- Regiani, A. M., & Mól, G. S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência & Educação*, 19(1), 123-134. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100009>
- Resolução n.º 035/2014 do Conselho Superior do Instituto Federal do Piauí (2014). *Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)*. Teresina-PI, Brasil. https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/pro-reitorias/extensao/rei_proex_regulamentonapne.pdf
- Santos, I. S., & Pessoa, A. S. G. (2019). Fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 20(4), 430-439. <http://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n4p430-439>
- Silva, C. F., & Melo, F. S. (2012). Possibilidades de inclusão de deficientes visuais na educação de jovens e adultos. In *Anais do VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade*. São Cristovão-SE, Brasil, 20-22 set. 2012. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/28/27.pdf>
- Silva, I. M. A., & Dore, R. (2016). A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, 29(54), 203-214. <http://doi.org/10.5902/1984686X19152>

Silveira, S. R., Bertolini, C., Cunha, G. B., Bigolin, N. M., & Steffens, R. (2019). Estratégias para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência visual: Relato de experiências em um curso de bacharelado em Sistemas de Informação. *Revista Educacional Interdisciplinar*, 8(1), 1-11. <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1536>

Souza, J. A., Reis, A. S., Rabelo, L. C. C., & Santos, L. C. G. (2017). A importância do aluno apoiador no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. In *Anais do Seminário de Projetos de Ensino*, 2(1). <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/spe/article/view/591>

i Instituto Federal do Piauí, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-2480-3735>

ii Instituto Federal do Piauí, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-7075-5092>

iii Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-3677-7650>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Bruno J. B. Galasso
R. Dr. António Bernardino de Almeida, 431
4249-015, Porto, Portugal
galasso.bruno@gmail.com

Recebido em 18 de agosto de 2020
Aceite para publicação em 9 de janeiro de 2022

**Monitoring program as a strategy of permanence
and success for visually impaired students at the Federal
Institute of Education, Science and Technology of Piauí:
An experience report**

ABSTRACT

The monitoring program can be characterized as an institutional strategy to improve the teaching and learning process, through a student activity that favors curricular integration in its different aspects. In this way, the research aimed to analyze the development of the monitoring program implemented on a *campus* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI) as a permanence strategy for visually impaired students. This is an experience report qualitative type, involving documentary research. Initially, monitoring edicts elaborated by the Support Center for People with Special Needs (NAPNE) of this *campus*, during the period from 2017 to 2019, were analyzed, as well as the policies and regulations that guided its elaboration. Then, the relevance of the monitoring program for the training of visually impaired students was verified, based on the activity reports filled out by monitors and assisted students. The survey results point that the edicts that regulate the program have been perfected over the years, and that monitors are essential in the strategic accessibility plan for visually impaired students. Besides that, other gains in the training of students were observed with the realization of the monitoring program, such as the improvement of academic performance, the access to teaching and learning experiences, the dialogue, the socialization and human development.

Keywords: Visual impairment; Monitoring; Permanence and success; NAPNE (Support Center for People with Special Needs)

Programa de seguimiento como estrategia de permanencia y éxito para estudiantes con discapacidad visual en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Piauí: Un relato de experiencia

RESUMEN

El programa de seguimiento se puede caracterizar como una estrategia institucional para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de una actividad estudiantil que favorezca la integración curricular en sus diferentes vertientes. De esa forma, la investigación tuvo como objetivo analizar el desarrollo del programa de monitoreo implementado en un *campus* del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Piauí (IFPI) como estrategia de permanencia de alumnos con discapacidad visual. Es un relato de experiencia cualitativa, que involucra investigación documental. Inicialmente se analizaron los avisos de seguimiento elaborados por el Centro de Atención a Personas con Necesidades Específicas (NAPNE) de este *campus*, durante el período de 2017 a 2019, así como las políticas y regulaciones que guiaron su elaboración. Entonces, se verificó la relevancia del programa de seguimiento para la formación de estudiantes con discapacidad visual, a partir de los informes de actividad llenados por monitores y alumnos asistidos. Los resultados de la encuesta muestran que los avisos públicos que regulan el programa se han mejorado a lo largo de los años, y que los monitores son fundamentales en el plan estratégico de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad visual. Además, se observaron otros avances en la formación de estudiantes con la realización del programa de seguimiento, como la mejora del rendimiento académico, el acceso a experiencias de enseñanza y aprendizaje, el diálogo, la socialización y el desarrollo humano.

Palabras clave: Discapacidad visual; Seguimiento; Permanencia y éxito; NAPNE (Centro de Atención a Personas con Necesidades Específicas)

Relação das habilidades auditivas e linguísticas com a aprendizagem: O olhar do professor

RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar o conhecimento de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife sobre a relação das habilidades auditivas e linguísticas com a aprendizagem, sobre a fonoaudiologia educacional e o perfil de formação dos professores dos primeiros anos da escolarização básica do Brasil. Trata-se de um estudo exploratório quantitativo e qualitativo, realizado com 488 professores que lecionam na rede pública de ensino do município de Recife/PE/Brasil. Os dados foram recolhidos por meio de um questionário estruturado, aplicado durante encontros mensais de formação continuada para professores. Os resultados revelaram que os professores reconhecem, de um modo geral, a importância da audição e da linguagem para a aprendizagem, embora não se sintam preparados para lidar com isso na escola e, como esperado, não possuem conhecimentos mais específicos sobre o processamento auditivo. Consequentemente, os encaminhamentos para especialistas da saúde são frequentes diante dos problemas de aprendizagem, desconsiderando as habilidades auditivas. Conclui-se que os professores reconhecem a importância do tema abordado; contudo, demonstram não ter domínio sobre a relevância das habilidades auditivas e linguísticas para a aprendizagem e para o desenvolvimento do estudante, bem como conhecimentos sobre o papel do fonoaudiólogo no âmbito escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Linguagem; Audição; Fonoaudiologia Educacional

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, estudos apontam um número elevado de crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita. Segundo o Plano Nacional de Alfabetização (Ministério da Educação, 2019) as crianças deveriam ser alfabetizadas até ao final do 3.º ano do ensino fundamental, de modo a possibilitar a aprendizagem nas etapas posteriores da educação básica. Em 2019, o Brasil possui 180.610 escolas de educação básica, sendo a rede municipal responsável por aproximadamente dois terços destas escolas (60%), seguida da rede privada (22,9%). As etapas de ensino mais ofertadas são a educação infantil, com 114.851 (63,6%) escolas, e os primeiros anos da escolarização

Hanna Padilha Lordãoⁱ
Universidade Federal
de Pernambuco, Brasil

Cleide Fernandes
Teixeiraⁱⁱ
Universidade Federal
de Pernambuco, Brasil

Manoelina Xavier
Cavalcanteⁱⁱⁱ
Escola de Formação
de Educadores do
Recife Professor Paulo
Freire, Brasil

Jéssica Katarina
Olimpia de Melo^{iv}
Universidade Federal
de Pernambuco, Brasil

Bianca Arruda
Manchester de Queiroga^v
Universidade Federal
de Pernambuco, Brasil

básica do ensino fundamental, com 109.644 (60,7%) escolas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020). Na rede pública, por exemplo, a alta taxa de não aprovação no 3º ano do ensino fundamental, etapa na qual o estudante se encontra no final do ciclo de alfabetização, é preocupante (Ministério da Educação, 2019). E neste sentido é importante identificar os fatores que estão contribuindo para essas dificuldades (Zorzi, 2018).

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades auditivas (Celeste et al., 2017), por isso, é de fundamental importância que o professor conheça como ocorre o processamento auditivo (PA) para que possa contribuir na aprendizagem do estudante quando identificar situações de falhas no PA. Entretanto, conhecer como se dá o desenvolvimento auditivo/linguístico, a fim de saber identificar os transtornos de aprendizagem decorrentes de alterações nestes aspectos, de outras dificuldades que podem surgir no processo de aprendizagem dos educandos, pode ser encarado como um grande desafio para alguns profissionais.

É importante ressaltar que, para atuar de maneira preventiva em relação aos problemas que podem afetar o desenvolvimento e aprendizagem, é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para identificar precocemente escolares em risco para os transtornos de aprendizagem, diferenciando-as, inclusive, daqueles que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem. A este respeito, a literatura aponta que as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como aquelas situações em que a criança se depara com aspectos que, em lugar de facilitarem, dificultam o seu aprendizado, funcionando como obstáculos ou barreiras para o aprendizado. Tais aspectos podem estar relacionados, por exemplo, a métodos ou recursos didáticos oferecidos de maneira inadequada à criança na escola ou mesmo em seu ambiente familiar. Além desses, fatores emocionais e socioculturais também podem estar associados ao quadro (Chiaramonte & Capellini, 2019; Santos & Capellini, 2020). Em contrapartida, os transtornos de aprendizagem encontram-se entre as alterações neuropsicológicas e neurocognitivas, que acarretam falhas no processo de aquisição e processamento da informação. Dentre os transtornos específicos da aprendizagem destaca-se a dislexia, como um dos mais conhecidos (Glover et al., 2015; Santos & Capellini, 2020). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o transtorno específico da aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que pode estar associada a manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão (American Psychiatric Association, 2014).

As manifestações dos transtornos de aprendizagem no âmbito escolar ocorrem por meio de falhas no processamento cognitivo, linguístico, auditivo e/ou visual e, em decorrência dessas, o acionamento de mecanismos cognitivos para analisar, sintetizar, manipular, armazenar e evocar informações linguísticas encontra-se alterado, prejudicando, assim, a aprendizagem de sistemas de escrita com base alfabética (Moura & Maldonado, 2018).

Por sua vez, o Transtorno do Processamento Auditivo (TPA) ocorre quando há dificuldades em uma ou mais habilidades auditivas necessárias para o correto processamento das informações sonoras (Reis et al., 2018). Crianças com TPA apresentam queixas escolares e comunicativas, incluindo a incapacidade de seguir instruções verbais complexas, desempenho cognitivo verbal pobre, dificuldade em identificar a ideia principal de um enunciado, baixa capacidade de interpretação de palavras, frases, alteração na emissão verbal, dificuldade diante de competição sonora e em manter a atenção para as informações apresentadas auditivamente (Bellis & Bellis, 2015).

Dessa forma, dada a importância do processamento auditivo para a aprendizagem e que os primeiros sintomas são percebidos na escola, é fundamental que sejam identificadas dificuldades nesta área de forma mais precoce possível. Para isso, os professores precisam estar instrumentalizados para tal identificação.

A Fonoaudiologia, por compartilhar dos conhecimentos específicos da infância como a aquisição da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento auditivo, motor e cognitivo, apresenta pontos de contato com a área da educação. Sendo assim, as trocas de conhecimentos entre o fonoaudiólogo e o professor poderão favorecer a construção de estratégias com o intuito de favorecer a aprendizagem da criança (Moura & Maldonade, 2018). A atuação multidisciplinar entre fonoaudiólogos educacionais e professores para identificação de transtornos nas habilidades auditivas e linguísticas pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem (Maneira & Gomes, 2017). Vale ressaltar que a cidade de Recife não possui Fonoaudiólogos, dentro da sua Rede Municipal de Ensino.

O objetivo do estudo foi investigar o conhecimento de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife sobre a relação das habilidades auditivas e linguísticas com a aprendizagem, sobre a fonoaudiologia educacional, e o perfil de formação dos professores que ensinam nos primeiros anos da escolarização básica do Brasil. De modo específico, o estudo buscou verificar, ainda, a relação da área de formação dos professores com o conhecimento acerca do papel das habilidades auditivas e linguísticas na aprendizagem.

2. MÉTODO

Trata-se de um estudo exploratório de abordagem quantitativa e qualitativa, aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, protocolo nº 3.373.615, realizado em 2019, no município do Recife/Brasil, com professores que ensinam nos primeiros anos da escolarização básica em regência da Rede Municipal de Ensino do Recife.

A amostra foi constituída por 1.046 professores, participantes da formação continuada ocorrida no mês de março de 2019, na Escola de Formação de Educadores da Secretaria de Educação da cidade de Recife, Pernambuco, Brasil. Deste total, 488 (46,65%) professores voluntários preencheram de forma adequada, o questionário estruturado, adaptado do estudo de Melo et al., (2021) especificamente para a presente investigação, com perguntas sobre a relevância das habilidades auditivas e linguísticas para a aprendizagem e a respeito do conhecimento dos professores sobre a fonoaudiologia educacional.

É importante destacar que as questões são baseadas na literatura que aponta evidências sobre o importante papel das habilidades investigadas para a aprendizagem na educação básica. No grupo feminino, 469 (96,11%), com idade média de 45,84 anos (DP=9,14), e 19 do gênero masculino. No grupo do gênero masculino, a idade média foi de 45,81 anos (DP=9,04).

O questionário, composto por 13 questões, foi aplicado durante a formação continuada na Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFER) em 2019, com tempo máximo de 20 minutos, onde cada professor respondeu individualmente, devolvendo para análise ao término. Cinco questões (1, 9, 10, 11, 12) eram de múltipla escolha e sete questões (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) exigiam sim ou não como resposta. Especificamente a questão 13 incluía a possibilidade de o professor se expressar livremente escrevendo o que sabia a respeito da fonoaudiologia educacional. Ainda no questionário, havia local para preenchimento dos dados pessoais, tais como idade, sexo, tempo de docência, tempo de formação.

Para descrever o perfil da amostra e as respostas do questionário, foram realizadas tabelas de frequência das variáveis categóricas, com valores de frequência absoluta. Para investigar a relação da área de formação do docente (pós-graduação) com o conhecimento acerca do papel das habilidades auditivas e linguísticas na aprendizagem, foi aplicado o teste Qui-quadrado de Pearson, considerando-se o intervalo de confiança de 95% ($p < 0.05$). A pergunta aberta (questão 13) foi analisada por meio de Análise de Conteúdo (AC) na modalidade temática proposta por Bardin (2016). De acordo com Castro et al. (2011), apesar de a AC ser definida por Bardin (2016) como um procedimento dedutivo, seu uso pode estar também vinculado a uma epistemologia indutiva. Nesta perspectiva, a diferença entre a AC indutiva e a dedutiva está no processo de alocação e aglomeração dos conteúdos em categorias. Na AC indutiva, os conceitos, significados e categorias derivam dos dados, enquanto na AC dedutiva a estrutura de análise é operacionalizada com base em conhecimentos prévios. A recomendação para o uso de uma AC indutiva é feita quando não existem estudos prévios sobre determinado fenômeno ou quando os dados estão muito dispersos, dificultando uma lógica de alocação por categorias formais ou prévias. Já a AC dedutiva é útil quando se pretende testar uma teoria em diferentes situações ou para comparar categorias em períodos de tempo distintos.

No presente estudo, tal análise foi aplicada como um procedimento dedutivo, visto que apenas os professores que afirmavam conhecer (já ter ouvido falar em) a Fonoaudiologia Educacional eram estimulados a falar o que sabiam sobre a atuação, sendo possível alocar as respostas em duas categorias, que serão apresentadas a seguir, na seção de resultados.

3. RESULTADOS

O perfil dos 488 professores indica o tempo mínimo de docência de dois anos e máximo de 49 anos (média=16,40; DP=8,55), sendo o tempo de docência superior a cinco anos para a maioria (89,14%). Em relação ao desenvolvimento acadêmico, 81,76% dos professores apresentam especialização, sendo: 68,42% em educação, 21,29% em gestão, 2,87% na saúde e 7,42% não informaram. Com mestrado 3,89% e 14,34% não possuem nenhum tipo de pós-graduação.

A análise apresentada a seguir refere-se à concordância ou não do professor em relação à questão apresentada, sobre o que ele considera ou não importante no que diz respeito ao papel da audição e linguagem para a aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1

Frequência de Respostas Sobre a Importância do Conhecimento na Área de Audição e Linguagem (N=488)

Questões	Concordo N (em %)	Discordo N (em %)	Não sei N (em %)
1. Conhecer a anatomia e funcionamento do SA auxilia a entendermos o processamento de informações sonoras nos diferentes ambientes. Você compartilha dessa visão?	412 (84,43)	09 (1,84)	67 (13,73)
9. Você considera que o conhecimento na área de audição e linguagem pode auxiliar o professor na detecção precoce de crianças com PA?	458 (93,85)	04 (0,82)	26 (5,33)
10. Você considera importante conhecer ferramentas que auxiliem o professor a identificar alguns sintomas de PA para encaminhar para diagnóstico específico?	451 (92,42)	09 (1,84)	28 (5,74)
11. Considerando a complexidade que envolve o aprendizado escolar, você acha fundamental que o professor possa identificar de forma precoce crianças com sinais de dificuldades relacionados à audição e linguagem?	441 (90,37)	16 (3,28)	31 (6,35)
12. Você considera importante que os professores estejam preparados para identificar sinais de problemas relacionados à audição e linguagem?	440 (90,16)	15 (3,07)	33 (6,76)

Legenda: Sistema Auditivo (SA); Problemas de Aprendizagem (PA).

O Quadro 2 ilustra questões específicas e fundamentais para o professor identificar crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem em sala de aula, tais como sistema auditivo, processamento e informação auditiva. Observa-se que a maioria absoluta dos professores consideram importante ter conhecimento sobre habilidades auditivas e linguísticas para o aprendizado.

Quadro 2*Frequência de Respostas Sobre Processamento Auditivo, Linguagem e Fonoaudiologia Educacional (N=488)*

Questões	Sim N (em %)	Não N (em %)
2. Você está familiarizado com a configuração audiométrica que representa a banana da fala?	45 (09,22)	443 (90,78)
3. O SA central é mais complexo e sofisticado do que uma simples condução do som. Você conhece as habilidades auditivas atribuídas a esse sistema?	69 (14,14)	419 (85,86)
4. Você sabia que o mecanismo do processamento auditivo do hemisfério esquerdo é diferente do direito?	119 (24,39)	369 (75,61)
5. O TPA descreve “alteração” na percepção ou análise completa da informação auditiva por falha no SA central. Você sabia que pode estar associado com as dificuldades em ouvir, entender a fala, desenvolvimento da linguagem e do aprendizado?	269 (55,12)	219 (44,88)
6. Você tem conhecimento de que os efeitos dos mecanismos patológicos no SNC podem afetar funções centrais tais como: escuta binaural, processos temporais e a interação binaural?	161 (32,99)	327 (67,01)
7. Você tem conhecimento de que a sintomatologia do TPA pode ser observada na comunicação oral, na escrita, no comportamento social, e em dificuldades acadêmicas?	259 (53,07)	229 (46,93)
8. Você tem conhecimento de que essas habilidades podem ser avaliadas através de testes auditivos específicos?	356 (72,95)	132 (27,05)
13. Já ouviu falar sobre a fonoaudiologia educacional?	144 (29,50)	344 (70,50)

Legenda: Sistema Auditivo (SA); Transtorno Processamento Auditivo (TPA); Sistema Nervoso Central (SNC).

A seguir são apresentadas algumas das respostas referentes à questão aberta (questão 13) dos 29,50% professores que acreditam conhecer a atuação do fonoaudiólogo educacional, de onde se apreenderam as seguintes categorias temáticas:

Categoria 1 - Professores que acreditam que o fonoaudiólogo educacional atua na detecção e tratamento de problemas da comunicação nos alunos ou professores (atuação clínica, segurança ou saúde do trabalhador na escola):

- “auxiliar o trabalho do professor em detectar problemas relacionados a fala/audição”;
- “trata exatamente do diagnóstico do professor, ao perceber a dificuldade do aluno em aprender, tem dificuldade em ouvir, por isso não aprende”;
- “está incumbida de reeducar a fala e a audição tanto de professores e alunos, a voz e a audição é nosso principal canal de aprendizado”;
- “projeto/equipe que dão apoio fonoaudiológico nas escolas à a professores no diagnóstico precoce de algumas doenças do aparelho auditivo”;
- “área que atende crianças e professores em ambiente educacional, voltado para as dificuldades da fala, que atrapalham o desenvolvimento do aprendizado”;

- “trabalha junto a equipe pedagógica atendendo os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem (gagueira/discalculia/dislexia)”;
- “atua na escola auxiliando os educadores na detecção destes problemas, bem como no tratamento adequado, dando suporte ao aluno com deficiência auditiva”;
- “irá auxiliar na identificação de casos graves no processo de ensino-aprendizagem e de forma precoce”;
- “ajuda professores na identificação de problemas relacionados fala com a aplicação de testes específicos e no trabalho preventivo de cuidados com a voz”;
- “cuidar da saúde vocal/auditiva do professor, com exercícios e dicas práticas de como fazer isso no dia a dia”;
- “tenho um filho especial, usuário de cadeira de rodas e baixa visão, hoje com 14 anos, e lá passou pela fonoaudiologia educacional e alguns exercícios utilizo em minha sala”;
- “ajuda professores na identificação de problemas relacionados à fala com a aplicação de testes específicos e no trabalho preventivo de cuidados com a voz”;
- “trabalha as várias ações posturais do aluno relativo à linguagem, a mastigação, formação dentária, e, a partir daí, verificar algumas limitações na escrita, como omissão de fonemas, super correção”;
- “auxilia na fonação ou sistema auditivo da criança”.

Categoria 2 - Professores que acreditam que o fonoaudiólogo educacional apoia e auxilia o professor no processo educativo (atuação educacional propriamente dita):

- “serve de apoio e contribui com o trabalho pedagógico”;
- “atua nas escolas sendo o mediador e assessorando a equipe gestora, pois, alunos e professores em questões de aprendizagem referente a fala, escuta e gestos”
- “está voltada para a observação e desenvolvimento da escuta dos estudantes na sala de aula. Área da especialização que trabalha junto ao pedagógico”.

Com o objetivo de investigar se haveria influência das 15 áreas de conhecimento da formação em nível de pós-graduação das respostas dos professores às 13 questões do questionário, foi realizada uma comparação estatística por meio do teste Qui-quadrado de Pearson (Quadros 3 e 4). A análise revelou que em apenas três das 13 questões as respostas dos professores variaram de maneira significativa ($p > 0.05$) em função da sua área de formação. Tal variação foi observada nas respostas às questões 2, 3 e 6 do questionário, como é possível observar nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3

Cruzamento Entre Áreas de Formação de Pós-Graduação Com as Questões Sim ou Não (N=387)

Área de Conhecimento	Q2		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q13	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Educação Específica	32	10	31	11	32	10	19	23	33	09	119	23	08	34	26	16
Educação	108	11	104	15	98	21	54	65	75	44	56	63	28	91	79	40
Psicopedagogia	79	12	71	20	61	30	34	57	56	35	40	51	25	66	67	24
Psicologia	05	01	06	-	05	01	01	05	01	05	01	05	02	04	02	04
Mais de uma Pós-Graduação	05	01	05	01	04	02	02	04	03	03	01	05	03	03	05	01
Gestão Educacional	79	03	74	08	59	23	37	45	54	28	38	44	20	62	62	20
Linguagem	10	-	10	-	09	01	05	05	07	03	05	05	03	07	07	03
Neuropsicopedagogia	-	01	-	01	01	-	-	01	-	01	-	01	=	01	01	-
Psicomotricidade	02	01	02	01	01	02	01	02	04	-	01	02	01	02	01	02
Alfab. e Letramento	04	-	04	-	04	-	02	02	02	01	03	01	01	03	03	01
Recursos Humanos	06	-	06	-	05	01	04	02	05	01	03	03	03	03	03	03
Formação Docente	04	-	04	-	04	-	04	-	04	-	03	01	02	02	03	01
Pedagogia	11	-	11	-	09	02	07	04	10	01	08	03	04	07	06	05
Neurociências	01	-	01	-	01	-	01	-	-	01	01	-	-	01	-	01
Cognição	01	-	01	-	01	-	01	-	01	-	-	01	-	01	-	01
TOTAL	347	40	330	57	294	93	172	215	255	132	179	208	100	287	265	122
Valor P	0,013*		0,042*		0,329		0,341		0,048*		0,495		0,863		0,267	

Quadro 4

Cruzamento Entre Áreas de Formação de Pós-Graduação Com as Questões Com e Sem Concordância (N=387)

Área de Conhecimento	Q1			Q9			Q10			Q11			Q12		
	Con	Dis	Nsd	Con	Dis	Nsd	Con	Dis	Nsd	Con	Dis	Nsd	Con	Dis	Nsd
Educação Específica	04	37	01	-	42	-	01	39	02	01	38	03	04	36	02
Educação	13	105	01	05	112	02	09	108	02	04	111	04	11	106	02
Psicopedagogia	08	82	01	04	87	-	05	86	-	03	86	02	02	87	02
Psicologia	-	06	-	-	06	-	-	06	-	-	06	-	-	06	-
Mais de uma Pós-Graduação	01	05	-	-	06	-	02	04	-	-	06	-	-	06	-
Gestão Educacional	16	62	04	06	75	01	03	77	02	07	71	04	07	72	03
Linguagem	03	07	-	01	09	-	01	09	-	01	09	-	01	09	-
Neuropsicopedagogia	-	01	-	-	01	-	-	01	-	-	01	-	-	01	-
Psicomotricidade	-	03	-	03	-	03	-	03	-	-	03	-	-	03	-
Alfab. e Letramento	02	02	-	01	03	-	01	02	01	02	02	-	01	02	01
Recursos Humanos	01	05	-	-	06	-	-	06	-	-	06	-	-	06	-
Formação Docente	01	02	01	-	04	-	-	04	-	-	03	01	-	03	01
Pedagogia	01	10	-	01	10	-	-	11	-	02	09	-	-	10	01
Neurociências	01	-	-	-	01	-	-	01	-	-	01	-	-	01	-
Cognição	-	01	-	-	01	-	-	01	-	-	01	-	-	01	-
TOTAL	51	328	08	18	366	03	22	358	07	20	353	14	26	349	12
Valor P	0,091			0,994			0,228			0,154			0,504		

Legenda: Concorda (CON); Discorda (DIS); Não sei dizer (NSD).

4. DISCUSSÃO

No contexto brasileiro atual da educação, os índices são preocupantes quanto ao baixo desempenho escolar de estudantes das escolas públicas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, o que sugere a importância de se reavaliar e discutir os aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem (Masuyama, 2015). A identificação dos fatores que estão contribuindo para as dificuldades apresentadas pelos estudantes é fundamental, tendo em vista que muito do fracasso e dificuldades também podem ser decorrentes de um desconhecimento ou distorção do que vem a ser a alfabetização (Zorzi, 2018).

A partir dos dados, verifica-se que a maioria dos professores acredita que o conhecimento na área da linguagem e audição poderá auxiliá-los na identificação precoce de estudantes com sinais de dificuldades de aprendizagem. Sabe-se que essa identificação precoce poderá potencializar o processo de ensino-aprendizagem (Chiaromonte & Capellini, 2019; Santos & Capellini, 2020).

No presente estudo, foi possível observar que a maior parte dos professores desconhecem as habilidades do Sistema Auditivo Central; entretanto, reconhecem que o transtorno do processamento auditivo pode estar associado ao desenvolvimento da linguagem e aprendizagem, visto que há interdependência entre os processos auditivos e de linguagem e que o bom desempenho de um deles contribui para o adequado funcionamento do outro (Souza et al., 2016). De acordo com a definição da American Speech-Language-Hearing Association (2005), o processamento auditivo se refere à eficácia e à eficiência com que o sistema nervoso central utiliza a informação auditiva; são mecanismos e processos do sistema auditivo responsáveis pela localização e lateralização sonora, discriminação auditiva, reconhecimento do padrão, dentre outras habilidades.

A maioria dos professores afirma não ter conhecimento suficiente sobre como proceder quando se deparam com possíveis casos com transtorno do processamento auditivo, como pode ser observado no Quadro 3. Tal aspecto pode ter relação com possíveis lacunas na formação desses profissionais. Esse dado corrobora com a literatura que apresenta um estudo realizado com o intuito de verificar o conhecimento de professores sobre a relação entre processamento auditivo central e aprendizagem escolar, pré e pós-oficina de orientações fonoaudiológicas, sendo possível observar que houve melhora estatisticamente significativa no conhecimento dos professores após a intervenção, constatando, assim, a importância dessa parceria (Reis et al., 2018).

Constata-se, ainda, que os professores costumam encaminhar os estudantes com problemas de fala ou linguagem para especialistas, ainda que não se sentindo preparados para observar tais aspectos. Considerando que a maioria dos serviços de fonoaudiologia possui demanda maior que a oferta de vagas, os professores precisam ter conhecimento suficiente para identificar e realizar encaminhamentos adequados. A falta de conhecimento acerca do transtorno do processamento auditivo e a dificuldade em identificar e associar transtornos/dificuldades de aprendizagens a outros acometimentos podem levar à continuidade da dificuldade do estudante e, enquanto não é identificada e tratada, poderá resultar em atrasos e frustrações para a criança

(Reis et al., 2018). Além disso, boa parte das dificuldades de aprendizagem podem ser resolvidas na própria escola por meio de ações pedagógicas mais adequadas e eficazes para as demandas educacionais das crianças, sem a necessidade de encaminhamentos para os serviços de saúde (Chiaramonte & Capellini, 2019; Santos & Capellini, 2020; Zorzi, 2018).

A relação entre o processamento auditivo e a aprendizagem escolar tem sido um tema pouco investigado; entretanto, a revisão de literatura proposta por Souza et al., (2016) demonstra que existe associação entre alterações de processamento auditivo e alterações de linguagem, assim como foi observado que crianças com prejuízos no desenvolvimento linguístico apresentaram desempenho inferior nos testes auditivos.

Aspecto relevante a ser destacado entre 29,50% dos professores que acreditam conhecer a atuação do fonoaudiólogo educacional é a confusão que fazem na atuação do fonoaudiólogo clínico, da segurança e saúde no trabalho no cotidiano escolar, com o objetivo da fonoaudiologia educacional. O fonoaudiólogo educacional é importante para auxiliar o professor no processo de ensino e promover a aprendizagem dos escolares, agregando conhecimentos sobre as habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na aprendizagem, podendo desenvolver, junto com os educadores, estratégias de aprendizagem eficazes.

Em pesquisa realizada por Fernandes et al. (2017) com o objetivo de analisar a percepção de professores de educação infantil a respeito da atuação do fonoaudiólogo dentro da escola, constatou-se que os professores relacionam a atuação do fonoaudiólogo educacional com as crianças que apresentam dificuldades na fala e alterações auditivas, sendo visto como o profissional que irá resolver os problemas apresentados. Contudo, sabe-se que essa especialidade também pode contribuir na construção de estratégias junto à equipe pedagógica, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem (Celeste et al., 2017).

De modo semelhante, Melo et al. (2021), em estudo realizado com 25 professores de escolas públicas e particulares, com o objetivo de explorar o conhecimento sobre a Fonoaudiologia Educacional e sobre a importância das habilidades auditivas e linguísticas para a aprendizagem, destacam que os professores reconhecem, de modo geral, a importância da audição e linguagem para a aprendizagem, embora não se sintam preparados para lidar com isso na escola e não possuam conhecimentos mais específicos sobre o processamento auditivo. De modo semelhante ao que foi observado no presente estudo, os resultados também revelaram um conhecimento limitado sobre a Fonoaudiologia Educacional e a principal fonte de conhecimento foi a experiência prévia de alguns professores com trabalho do fonoaudiólogo inserido no contexto educacional. O estudo não apontou diferenças significativas entre as respostas de docentes de escolas públicas e particulares.

O presente estudo, investigou docentes de escolas públicas e não evidenciou diferenças significativas entre as respostas dos professores à maioria das questões em função da sua área de formação em nível de pós-graduação, o que revela a importância da inclusão da temática na formação geral e permanente dos professores. Contudo, como se observou no Quadro 4, há uma grande diversidade de formações, em nível de pós-graduação, entre os professores que participaram do presente estudo, o que dificulta a comparação, mas, ao que parece, nem a formação geral, nem a de pós-graduação e, tampouco,

a formação permanente está assegurando a esses professores um bom conhecimento sobre a temática proposta, sendo necessário rever essas questões.

Pode-se dizer que uma limitação do presente estudo é a natureza regional do construto estudado (“conhecimento de professores”), visto que todo o conhecimento depende de vivências e oportunidades de aprendizado e, nesse sentido, não é possível comparar o professor brasileiro com professores de outros países. Porém, o construto toma uma dimensão universal quando se reconhece a importância das habilidades auditivas e linguísticas para a aprendizagem em toda e qualquer língua, sendo fundamental que o professor possua conhecimentos que permitam promover o desenvolvimento dessas habilidades em seus escolares, bem como identificar precocemente eventuais problemas nesse desenvolvimento. Trata-se, portanto, de temática relevante que deve estar presente na formação e na pesquisa na área da educação em diferentes países, em diferentes contextos.

5. CONCLUSÃO

Conclui-se que os professores reconhecem a importância do tema abordado; contudo, demonstram não ter domínio sobre a compreensão da relevância das habilidades auditivas e linguísticas para a aprendizagem e para o desenvolvimento do estudante. De modo semelhante, também foram escassos os conhecimentos sobre a contribuição do papel do fonoaudiólogo no âmbito escolar.

Não foram identificadas diferenças significativas entre o conhecimento dos professores em função da sua área de formação na maioria das questões abordadas, destacando a importância da inserção desta temática na formação geral e permanente dos professores da educação básica.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5.^a ed.). Artmed.

American Speech-Language-Hearing Association. (2005). (Central) Auditory processing disorder - The role of the audiologist. *American Speech-Language-Hearing Association*, 1(C), 1-2. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/central-auditory-processing-disorder>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bellis T. J., & Bellis, J. D. (2015). Central auditory processing disorders in children and adults. *Handbook of Clinical Neurology*, 129, 537-556. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-62630-1.00030-5>

Castro, T. G., Abs, D., & Sarriera, J. C. (2011). Análise de conteúdo em pesquisas de psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000400011>

Celeste, L. C., Zanoni, G., Queiroga, B., & Alves, L. M. (2017). Mapeamento da fonoaudiologia educacional no Brasil: Formação, trabalho e experiência profissional. *CoDAS*, 29(1), e20160029. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016029>

Chiamonte, T., & Capellini, S. (2019). Relação do perfil de erros de leitura e escrita na dislexia e dificuldades de aprendizagem. *Teias*, 20(58), 319-329. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.40287>

Fernandes, D. M. Z., Lima, M. C. M. P., & Silva I. R. (2017). A percepção de professores de educação infantil sobre a atuação fonoaudiológica na escola. *Distúrbios da Comunicação*, 29(1), 86-96. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2017v29i1p86-96>

Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). Censo da educação básica - Notas estatísticas. *Censo Escolar*, 32. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf

Maneira, S., & Gomes, M. J. (2017). As abordagens pedagógicas e o papel do professor de educação básica em processo de formação continuada no Brasil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 06, 457-461. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2486>

Masuyama, P. M. K. (2015). *Tecendo redes entre educação e fonoaudiologia: Formação colaborativa e práticas de ensino possíveis*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136075?show=full>

Melo, J. K. O., Teixeira, C. F., & Queiroga, B. A. M. (2021). Conhecimento de professores sobre a fonoaudiologia educacional e sobre a relevância da comunicação para a aprendizagem. *Revista CEFAC*, 23(1), e6720. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212316720>

Ministério da Educação. (2019). *Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização (PNA)*. Ministério da Educação/Secretaria de Alfabetização, Brasil.

Moura, T. F. O. R., & Maldonade, I. R. (2018). Visão de professores e equipe de saúde sobre a atuação da fonoaudiologia na educação infantil. *Distúrbios da Comunicação*, 30(3), 440-453. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i3p-440-453>

Reis, T. G., Dias, R. F., & Boscolo, C. C. (2018). Conhecimento de professores sobre processamento auditivo central pré e pós-escuela fonoaudiológica. *Revista Psicopedagogia*, 35(107), 129-141. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000200002&lng=en&nrm=iso

Santos, B., & Capellini, S. A. (2020). Perfil do desempenho em habilidades metalinguísticas e leitura de escolares com dislexia, dificuldades e transtornos de aprendizagem. *Journal of Human Growth and Development*, 30(3), 371-379. <http://doi.org/10.7322/jhgd.v30.11068>

Souza, M. A., Passaglio, N. J. S., & Lemos, S. M. A. (2016). Alterações de linguagem e processamento auditivo: Revisão de literatura. *Revista CEFAC*, 18(2), 513-519. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618216215>

Zorzi, J. (2018). Programas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na alfabetização e no aprendizado da ortografia: Propostas metodológicas. *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 340-347. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/578/programas-para-o-desenvolvimento-de-habilidades-cognitivas-e-linguisticas-envolvidas-na-alfabetizacao-e-no-aprendizado-da-ortografia--propostas-metodo>

i Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

ii Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-9869-4431>

iii Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-1639-4027>

iv Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

v Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-5081-924X>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:
Cleide Fernandes Teixeira
Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Pernambuco
Av. Prof. Moraes Rego, 1235
Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901
cleide.teixeira@ufpe.br e bianca.queiroga@ufpe.br

Recebido em 25 de agosto de 2020
Aceite para publicação em 1 de junho de 2021

Relation of hearing and linguistic skills to learning: The teacher's look

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate teachers' knowledge about the relationship between hearing and language capabilities in the learning process, educational speech therapy, and the training profile of teachers in the early years of basic schooling in Brazil. It is an exploratory quantitative and qualitative study conducted with 488 teachers of the public-school system of the county of Recife/PE/Brazil. The data were collected through a structured questionnaire survey applied during monthly continued education meetings for teachers. The results of the survey revealed that teachers generally recognize the importance of this study subject; however, they do not feel prepared to deal with it at school and do not have specific knowledge about hearing processing. Consequently, referrals to health specialists because of learning problems are frequent without considering hearing capabilities. The study showed that teachers know the importance of the subject and do not have expertise on the relevance of hearing and language capabilities for learning and student development and the role of the speech therapist in the school environment.

Keywords: Learning; Language; Hearing; Educational
Speech Language Pathology

Relación de las habilidades auditivas y lingüísticas con el aprendizaje: La visión del profesor

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar el conocimiento de los profesores sobre la relación de las habilidades auditivas y lingüísticas con el aprendizaje, acerca de la fonoaudiología educacional y el perfil de formación de los profesores que actúan en los primeros años de la escolarización básica de Brasil. Se trata de un estudio exploratorio cuantitativo y cualitativo, realizado con 488 profesores que imparten clases en la red de enseñanza pública del Ayuntamiento de Recife, Comunidad de Pernambuco, en Brasil. Los datos fueron recogidos por medio de un cuestionario estructurado, aplicado durante las reuniones mensuales de educación continua para los maestros. Los datos revelan que los profesores reconocen, de manera general, la importancia de la audición y el lenguaje para el aprendizaje, aunque no se sientan preparados para lidiar con ello en la escuela y, como era de esperar, no poseen conocimientos más específicos sobre el procesamiento auditivo. En consecuencia, el envío a especialistas es frecuente ante los problemas de aprendizaje, ignorando las habilidades auditivas. Se concluye que los profesores reconocen la importancia del tema abordado, sin embargo, no demuestran ningún dominio sobre la relevancia de las habilidades auditivas y lingüísticas para el aprendizaje, para el desarrollo del estudiante, y sobre el papel del terapeuta del habla en el entorno escolar.

Palabras clave: Aprendizaje; Lenguaje; Audición; Fonoaudiología Educativa

QUESTIONÁRIO RECOLHA DADOS

(Conhecimento dos professores sobre a relação das habilidades auditivas e linguísticas com a aprendizagem, sobre a fonoaudiologia educacional e o perfil de formação dos professores dos primeiros anos escolares)

Dados Identificação: Iniciais: _____ Idade: _____ Sexo: M F
- Série Leciona: _____ Tempo/Leciona: _____ RPA _____
Pós-graduação Não Sim - Qual? Especialização Mestrado
 Doutorado. Área de conhecimento? _____

QUESTÕES

1. Conhecer a anatomia e funcionamento do sistema auditivo auxilia a entendermos o processamento de informações sonoras nos diferentes ambientes. Você compartilha com essa visão?

Concordo Discordo Não sei dizer

2. Você está familiarizada/o com a configuração audiométrica que representa a banana da fala?

Não Sim

3. O sistema auditivo central é mais complexo e sofisticado do que uma simples condução do som. Você conhece as funções (habilidades) auditivas atribuídas a esse sistema?

Não Sim

4. Você sabia que o mecanismo do processamento auditivo do hemisfério esquerdo é diferente do direito?

Não Sim

5. O termo Transtorno do Processamento Auditivo (TPA) descreve uma "alteração" na percepção ou análise completa da informação auditiva por falha no sistema auditivo central. Você sabia que pode estar associado com as dificuldades em ouvir, entender a fala, desenvolvimento da linguagem e do aprendizado?

Não Sim

6. Você tem conhecimento de que os efeitos dos mecanismos patológicos no sistema nervoso central podem afetar funções centrais tais como: escuta binaural, processos temporais e a interação binaural?

Não Sim

7. Você tem conhecimento de que a sintomatologia do transtorno do processamento pode ser observada na comunicação oral, na escrita, no comportamento social, e em dificuldades acadêmicas?

Não Sim

8. Você tem conhecimento de que essas funções (habilidades) podem ser avaliadas através de testes auditivos específicos?

Não Sim

9. Você considera que o conhecimento na área de audição e linguagem pode auxiliar professores na detecção precoce de crianças com problemas de aprendizagem?

Concordo Discordo Não sei dizer

10. Você considera importante conhecer algumas ferramentas que auxiliem o professor a identificar alguns sintomas de problemas de aprendizagem para encaminhar para diagnóstico específico?

Concordo Discordo Não sei dizer

11. Considerando a complexidade que envolve o aprendizado escolar, você acha fundamental que professores possam identificar de forma precoce crianças com sinais de dificuldades de aprendizado relacionados à audição e linguagem?

Concordo Discordo Não sei dizer

12. Você considera importante que os professores estejam preparados para identificar sinais de problemas relacionados à audição e linguagem?

Concordo Discordo Não sei dizer

13. Já ouviu falar sobre fonoaudiologia educacional? Não Sim

O que sabe a respeito? _____

⇒ Gostaria de acrescentar algum comentário? _____

Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo empírico sobre a competência bilingue de 180 crianças lusodescendentes, residentes em três áreas linguísticas da Suíça (alemã, francesa e italiana). Com recurso a um *cloze test* e a um questionário parental detalhado, os resultados mostram que o desenvolvimento do português, a língua de herança (LH) dos participantes, é moldado pela quantidade e o tipo de contacto com a LH no seio da família. Mostra-se, também, que a proficiência em ambas as línguas está positivamente correlacionada, desconstruindo a conceção subtrativa do bilinguismo migratório. Complementarmente, foram recolhidas as opiniões dos professores do Ensino Português no Estrangeiro (EPE) Suíça, do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, através de um questionário e de uma oficina de formação, realçando a necessidade de diálogo triangular entre a investigação científica sobre aquisição da linguagem, a prática didática e a gestão linguística no seio de famílias portuguesas na diáspora.

Palavras-chave: Bilinguismo; Português língua de herança; Língua maioritária; Competência linguística; Perceções dos professores

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta e discute de forma crítica os resultados de um projeto de investigação centrado na competência bilingue de crianças lusodescendentes, residentes em diferentes regiões da Suíça. O projeto surgiu na sequência da preparação de uma oficina de formação contínua da Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro (CEPE) Suíça do Instituto Camões, que teve como principais objetivos transmitir aos professores do EPE na Suíça conceitos fundamentais sobre o processo de aquisição bilingue e apoiá-los no desenho de estratégias de ensino que pudessem ir ao encontro das diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos na língua portuguesa. Como preparação da formação, e de modo a conhecer

Cristina Floresⁱ
Universidade do Minho,
Portugal

Maria Lurdes Gonçalvesⁱⁱ
Camões - Instituto
da Cooperação e da
Língua, Portugal

Esther Rinkeⁱⁱⁱ
Goethe-Universität
Frankfurt, Alemanha

Jacopo Torregrossa^{iv}
Goethe-Universität
Frankfurt, Alemanha

o contexto suíço de transmissão e aquisição do português, assim como as competências linguísticas dos alunos inscritos nos cursos do EPE na Suíça, foi desenvolvida uma bateria de instrumentos de recolha de dados, que serviram tanto para preparar e implementar a formação, como para o subsequente processo investigativo. Os instrumentos de recolha de dados linguísticos foram complementados com a aplicação de dois questionários, um dirigido aos encarregados de educação e o outro dirigido aos professores. O primeiro visou a obtenção de dados extralinguísticos sobre o tipo e a quantidade de contacto que as crianças investigadas têm com a língua portuguesa; o segundo pretendia dar a conhecer as perceções dos professores sobre o processo de aquisição bilingue, nomeadamente sobre a aquisição da língua de origem das crianças, o português, doravante designada de língua de herança (LH). A análise do inquérito aos professores foi, ainda, enriquecida com a recolha de opiniões destes profissionais, no âmbito de um *workshop* realizado depois de concluída a formação e a análise dos dados linguísticos.

Neste artigo, procuramos conciliar as duas perspetivas, a linguística, centrada na descrição e análise dos dados linguísticos recolhidos, e a didática, descrevendo as visões e expectativas dos professores que trabalham na rede EPE, relativamente à competência linguística dos seus alunos, os fatores que a moldam e as estratégias mais adequadas para apoiar o seu desenvolvimento. O estudo mostra que: (i) o desenvolvimento de uma elevada proficiência em português língua de herança (PLH) não tem efeitos negativos no desenvolvimento da língua maioritária; (ii) o contacto com a língua portuguesa no seio da família é o fator que mais influencia o seu desenvolvimento; (iii) as aulas complementares de PLH dão um contributo importante ao desenvolvimento e estabilização de conhecimento linguístico, sobretudo o conhecimento que, mesmo em falantes monolíngues, é adquirido numa fase de desenvolvimento linguístico mais avançada; (iv) as perceções dos professores da rede EPE na Suíça vão ao encontro dos resultados empíricos do estudo linguístico, realçando o importante contributo destes profissionais na valorização do bilinguismo das crianças lusodescendentes na Suíça.

O artigo está dividido em duas partes fundamentais: uma (a secção 3) está centrada na apresentação do estudo linguístico, nomeadamente na análise da competência bilingue das crianças estudadas; a outra (a secção 4) centra-se nos dados recolhidos junto dos professores, através do questionário escrito aplicado antes da formação e das opiniões recolhidas no *workshop*, um ano e meio depois da formação. Numa secção prévia (secção 2), e de forma a enquadrar o estudo, serão apresentados alguns dados sobre o EPE no contexto suíço.

2. EPE SUÍÇA

Desde os finais dos anos 70 do século XX que o governo português oferece a possibilidade às crianças e jovens lusodescendentes da diáspora de manter contacto e desenvolver as suas competências na língua portuguesa. Este é um direito constitucional, previsto no nº 1, alínea e) do Artigo 19º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

A rede EPE, inicialmente sob a responsabilidade do Ministério da Educação, passou para a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, nomeadamente para o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, em 2010, e está presente na maioria dos países onde existe um número significativo de emigrantes portugueses. No ano letivo de 2018-2019, ano em que se desenvolveu o estudo apresentado, a rede oficial e apoiada do EPE abrangia 72.244 alunos e empregava 978 professores em todo o mundo, o que representou um investimento superior a 22,5 milhões de euros (Pinto, 2019).

Os professores da rede oficial do EPE são recrutados em Portugal e, para além da habilitação para a docência e do conhecimento de nível B2 da língua do país onde lecionam, também têm que fazer uma prova da responsabilidade do Camões, I.P. Esta prova é realizada regularmente e os professores são enviados para diferentes países, de acordo com a sua escolha, como funcionários públicos deslocados por um período renovável de dois anos, após uma avaliação positiva do seu desempenho docente. Também existe a possibilidade de contratação local para suprir necessidades de curto prazo, sendo este processo de recrutamento documental apenas.

Na Suíça, os primeiros cursos surgiram nos anos 70, tendo como principal objetivo a reintegração das crianças e jovens no sistema educativo português, aquando de um regresso a Portugal, ambicionado por muitas famílias. Porém, fruto das mudanças sociais, económicas e do paradigma de migração, na atualidade, a finalidade principal do EPE diz respeito ao apoio à construção da identidade plurilingue e pluricultural das crianças e jovens na diáspora, facilitando também a sua integração nos países de acolhimento e nos respetivos sistemas de ensino.

O perfil do aluno do EPE tem mudado gradualmente ao longo do tempo, refletindo a alteração do paradigma do migrante, devido às mudanças económicas, sociais e também tecnológicas na sociedade (Gonçalves, 2020). Muitos alunos de PLH têm características e expectativas muito diferentes da geração anterior e apresentam repertórios linguísticos e culturais muito diversificados (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2017). Para dar resposta a essas mudanças, foi organizado o Quadro de Referência para o EPE (QuaREPE) (Grosso et al., 2011), que descreve as competências linguísticas e culturais que se espera que os alunos alcancem de acordo com os níveis de proficiência de A1 a C1, abrangendo alunos dos 6 aos 18 anos. Embora o QuaREPE esteja alinhado com o Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001), decorrente assim do ensino de língua estrangeira, inclui também a preocupação de auxiliar na construção da identidade e no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, recomendando a utilização de abordagens plurais do ensino do PLH.

O ensino de PLH tornou-se mais complexo ao longo dos anos e inclui atualmente novos desafios, visto que a nossa sociedade é agora mais multilingue, multicultural e também mais móvel. Para além da diversidade linguística, cultural e contextual, um dos grandes desafios prende-se com o amplo espectro de conhecimentos linguísticos dos falantes de herança, que vai de uma competência linguística muito elevada a situações em que o contacto com o português é tão reduzido no dia a dia da criança que esta desenvolve apenas uma competência linguística passiva na LH. Além disso, os professores de PLH

são confrontados com grupos de alunos muito heterogéneos, que podem incluir alunos do nível de proficiência A1 a C1 (de acordo com o QuaREPE) e dos 6 aos 18 anos.

As aulas de PLH decorrem nas escolas suíças após o horário escolar normal, uma vez que não estão integradas no currículo e a sua frequência é voluntária. Embora o número de alunos na Suíça tenha vindo a decrescer gradualmente nos últimos anos, o ensino de PLH neste país ainda tem uma grande expressão comparando com outros países europeus, sendo frequentado por cerca de 8.000 alunos no ano letivo de 2019-2020 e empregando 75 professores. Estes números não surpreendem se considerarmos que a comunidade lusófona é o terceiro maior grupo de imigrantes (13.1%) na Suíça (Office Fédéral de la Statistique, 2017), depois dos grupos italiano (15.2%) e alemão (14.7%).

O corpo docente da rede EPE na Suíça é constituído por professores profissionalizados, muitos com pós-graduações e mestrados e alguns com doutoramento. Falam, pelo menos, três línguas e frequentam formação contínua todos os anos.

Não existe uma formação específica para os professores do EPE, que são contratados para o ensino do português quer como língua estrangeira quer como língua de herança, de acordo com o perfil dos alunos inscritos na rede em diferentes locais em todo o mundo. Porém, o conhecimento profissional e a formação destes profissionais têm vindo a merecer atenção da investigação (Calderón et al., 2013; Gonçalves, 2017a, 2017b; Gonçalves & Melo-Pfeifer, 2020; Melo-Pfeifer, 2016). Estes professores continuam a desenvolver as suas competências num espaço de desenvolvimento profissional híbrido, que combina conhecimentos e competências adquiridas no país de acolhimento e no país de origem (Gonçalves, 2019), e que interage com uma prática pedagógica predominantemente individualizada e solitária.

Perante a escassa preparação prévia para enfrentar os desafios linguísticos, culturais e contextuais do EPE, a responsabilidade da promoção do desenvolvimento do conhecimento profissional específico dos professores de PLH tem residido na experiência adquirida na prática e através da frequência de formação contínua, também da responsabilidade das respetivas Coordenações de Ensino.

Foi neste contexto que surgiu a proposta de formação contínua a partir da qual se desenhou o presente estudo, que articula a vertente linguística à didática. Numa fase preparatória, esta formação visou conhecer as representações dos professores em relação à sua prática, de modo a melhor poder orientar tanto os conteúdos da formação como a posterior partilha dos resultados do estudo.

3. O ESTUDO LINGUÍSTICO

Iniciamos esta secção com algumas reflexões sobre o desenvolvimento bilingue e a aquisição de línguas de herança, passando, seguidamente, à apresentação do estudo empírico, isto é, dos participantes e dos métodos de recolha. Esta secção termina com a análise dos dados recolhidos e a sua discussão.

3.1. REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO BILINGUE E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS DE HERANÇA

A investigação sobre a aquisição bilingue da linguagem tem revelado convincentemente que a mente humana está biologicamente predisposta para adquirir mais do que uma língua na infância, sem qualquer prejuízo para o desenvolvimento linguístico ou cognitivo da criança bilingue (Bialystok, 2001; Meisel, 1989). Contudo, há duas condições indispensáveis para que o mecanismo de aquisição de duas línguas nativas seja ativado. Primeiro, o contacto com as duas línguas inicia-se na infância em estágios precoces de desenvolvimento; segundo, a criança tem contacto regular e contínuo com ambas as línguas, pelo menos até aos 11/12 anos de idade (Flores, 2010).

As segundas e terceiras gerações de portugueses na diáspora, as crianças lusodescendentes, que crescem em contextos de emigração têm, à partida, condições favoráveis à aquisição de pelo menos duas línguas desde a infância (Flores, 2017): têm a oportunidade de ter contacto diário com o português enquanto língua de origem da família, através da comunicação no seio familiar, e, em paralelo, com a(s) língua(s) do país de acolhimento, o alemão, italiano ou francês, no caso da Suíça, através da socialização em muitos dos outros contextos de comunicação do dia a dia da criança. O uso de outras línguas, além do português, no seio da família depende de vários fatores. Em casamentos mistos, por exemplo, em que os pais têm diferentes línguas maternas, o português coexiste, enquanto língua de comunicação, com outra(s) língua(s).

Apesar de a investigação linguística ter mostrado que a criança bilingue adquire as suas línguas sem qualquer prejuízo cognitivo, percorrendo estágios de aquisição idênticos aos das crianças monolíngues (Meisel, 1989), subsistem ainda, entre a comunidade não científica, concepções estereotipadas sobre o bilinguismo, sobretudo o não-elitista, desenvolvido em contexto de emigração (ver discussão em O'Neill, 2004). Muitas famílias de origem emigrante são ainda confrontadas com opiniões não fundamentadas de professores, psicólogos ou pediatras de que, em contextos multilíngues, o uso da língua da família pode impedir o normal desenvolvimento da língua maioritária. Como consequência, estas famílias são aconselhadas a adotarem a língua maioritária também como língua de comunicação no seio do núcleo familiar, abandonando o uso da LH. Advoga-se, assim, um bilinguismo subtrativo (termo proposto por Swain, 1979), segundo o qual a convivência diária de duas línguas bloqueia o processo de aquisição linguística, originando processos de regressão e perda de competência linguística (O'Neill, 2004).

Contudo, os pressupostos do bilinguismo subtrativo ignoram uma importante realidade do desenvolvimento bilingue: o facto de as línguas do falante bilingue interagirem a vários níveis (Bongartz & Torregrossa, 2020; Caloi & Torregrossa, 2021). Sabemos, hoje, que esta interação não se restringe necessariamente ao nível das interferências linguísticas. Na verdade, muitos estudos sobre o desenvolvimento bilingue mostram que a interação entre as línguas do falante bilingue não se manifesta na transferência direta de estruturas gramaticais de uma língua para a outra, mas sim ao nível de competências linguísticas e cognitivas gerais (Bialystok, 2001). Por exemplo, tem sido demonstrado que uma importante interação se dá ao nível das competências

de literacia, que podem ser transferidas de uma língua para a outra (Cummins, 2000). Neste sentido, vários estudos apontam para os efeitos positivos da bilinguagem, isto é, da aquisição de competências de literacia em ambas as línguas da criança bilingue (Bongartz & Torregrossa, 2020; Duarte, 2011). Quanto mais equilibradas as competências de bilinguagem, mais equilibrado é também o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. Mais importante: o reforço de competências de literacia numa língua não prejudica o desenvolvimento da outra língua.

Nesta linha, o presente estudo vem demonstrar, através de uma recolha de dados sistemática e controlada, que a proficiência atingida por crianças lusodescendentes na sua LH, o português, não tem efeitos subtrativos sobre a língua maioritária. Analisa, ainda, a relação entre a quantidade de uso do português no quotidiano das crianças e a proficiência atingida não só na sua LH, mas também na língua maioritária, contribuindo, assim, para a desconstrução de visões pré-concebidas sobre o bilinguismo migratório e para a valorização do uso da língua portuguesa na diáspora.

3.2. PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados linguísticos abrangeu à volta de 500 crianças e adolescentes lusodescendentes a residir na Suíça, assim como os seus encarregados de educação¹. Para a presente análise, foram analisados os dados de 180 participantes, 60 de cada área linguística da Suíça (alemã, francesa e italiana), selecionados aleatoriamente. As crianças/adolescentes analisados têm entre 8 e 15 anos de idade (média = 11.10 anos) e frequentam as aulas de PLH da rede EPE na Suíça, variando a duração de frequência entre 0.5 e 9 anos (média = 3.6 anos). Todos começaram a adquirir a língua portuguesa no seio da família desde a nascença, sendo, por isso, falantes de herança do português.

Para a recolha de dados foi desenvolvida uma bateria de instrumentos que inclui diferentes tipos de materiais: um questionário de perfil linguístico a ser preenchido pelo encarregado de educação, um teste de preenchimento de lacunas em português (doravante designado de *cloze test*) e um equivalente na língua maioritária (alemão, francês ou italiano) e, ainda, uma narrativa, gravada nas duas línguas com o suporte de imagens, que foi reconhecida, por escrito, pelos alunos.

Os dados foram recolhidos com o apoio dos professores do EPE, que distribuíram os questionários aos encarregados de educação e aplicaram os outros instrumentos em duas das suas aulas, com pelo menos duas semanas de diferença, nos meses de março, abril e maio de 2019.

3.2.1. O QUESTIONÁRIO DE PERFIL LINGUÍSTICO

Os questionários são um instrumento eficiente e muito utilizado para a obtenção de informações que permitem desenhar o perfil linguístico dos participantes, através da descrição do contexto sociolinguístico em que a criança adquire e usa as suas línguas (Codó, 2008; Correia & Flores, 2017). O questionário de perfil linguístico utilizado no presente estudo foi adaptado do questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues

1. O projeto teve parecer favorável pela Comissão de Ética para a Investigação nas Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 016/2019).

QuesFEB (Correia & Flores, 2021), contendo três secções. As questões são de resposta curta e de escolha múltipla².

As duas primeiras partes, com um total de 23 questões, centram-se em informações biográficas e sociolinguísticas sobre os encarregados de educação, recolhendo, entre outras informações, dados sobre a idade, o país de nascimento, a duração da emigração, o país e a região de origem, a profissão atual e o nível de escolaridade, assim como os contextos e frequência de uso da língua portuguesa. Pede, ainda, uma autoavaliação da proficiência linguística dos encarregados de educação em ambas as línguas (português e alemão/francês/italiano) e questiona sobre a importância que é dada pela família ao uso do português. A primeira parte é sobre o encarregado de educação que preenche o questionário, a segunda parte, mais curta, é sobre o cônjuge (quando existente).

A terceira parte está centrada em informações sobre a criança bilingue, contendo um total de 22 perguntas. Recolhe dados biográficos sobre a criança e os seus irmãos, como a data e o país de nascimento e a idade de emigração. Além disso, é solicitado ao encarregado de educação que forneça informações sobre a idade e o contexto em que a criança começou a contactar com cada uma das suas línguas, o número de pessoas do agregado familiar e a frequência de uso do português e da outra língua na comunicação diária (de 'nunca' a 'sempre', numa escala de 5), o uso da língua portuguesa fora do agregado familiar (por exemplo, com avós e amigos, em atividades de lazer), a frequência de serviços religiosos ou de uma associação desportiva portuguesa, o acesso a livros e a meios de comunicação em português, a duração de frequência das aulas de PLH, a frequência das visitas a Portugal, quando existem, entre outras. Foi ainda solicitado que o encarregado de educação avaliasse o nível de proficiência linguística da criança nas duas línguas³.

As respostas foram, na sua maioria, codificadas através da atribuição de pontuações, as quais permitiram quantificar o grau de contacto das crianças/adolescentes com as suas duas (ou mais) línguas (cf. Correia & Flores, 2021, para mais detalhes sobre a pontuação das respostas).

3.2.2. TEXTOS COM LACUNAS (CLOZE TEST)

O chamado *cloze test* é um instrumento de avaliação de proficiência linguística que tem sido utilizado sobretudo em estudos centrados em falantes tardios de segundas línguas (Tremblay & Garrison, 2010). A sua utilização no estudo da proficiência de crianças bilingues é menos comum, não tendo existido, até à data, nenhum *cloze test* em língua portuguesa.

O presente teste foi desenvolvido nas quatro línguas: português, alemão, italiano, francês. Consiste numa narrativa, baseada em uma das sequências de imagens da bateria de testes *Edmonton Narrative Norms Instrument* (Schneider et al., 2005), que conta a história de uma cadelinha e do seu amigo coelho e o enredo em torno da perda de um balão. O texto contém 40 lacunas, que correspondem à omissão de palavras inteiras ou de apenas partes de palavras (sempre a parte final), as quais devem ser recuperadas com base no contexto narrativo. Além de avaliar o conhecimento lexical dos participantes, o preenchimento das lacunas exige, sobretudo, conhecimento morfossintático de natureza diversa, nomeadamente: i) no domínio da oração (verbos, nomes,

2. O QuesFEB está disponível, em acesso aberto, em: <https://doi.org/10.34622/datarepositorium/1JSLNQ> [Repositório de Dados da Universidade do Minho].

3. No caso dos participantes da área linguística alemã foram também incluídas questões relacionadas com o uso e a proficiência do alemão suíço, além do alemão padrão, que é a norma usada na escola suíça.

preposições, etc.); ii) estruturas, no domínio da oração, com referência discursiva (diferentes tipos de pronomes); iii) estruturas que exprimem relações entre orações (por exemplo, conjunções, orações infinitivas, etc.). Os elementos omitidos variam quanto ao seu grau de complexidade e, conseqüentemente, de dificuldade de preenchimento correto. Veja-se o seguinte exemplo:

1. Certo dia, uma cadelinha muito divert__ e um alegre coelhinho, que são amigos, decidem ir passear p__ floresta.

O preenchimento das duas lacunas do exemplo exige, na primeira lacuna, a ser preenchida com a terminação *-ida (divertida)*, que o participante conheça o adjetivo 'divertido' e aplique a concordância nominal em género e número (feminino, singular). Na segunda lacuna, é necessário conhecer o processo de contração da preposição 'por' com o artigo definido 'a', preenchendo a lacuna com *-ela (pela)*. Uma vez que a flexão nominal em género e número é adquirida cedo no desenvolvimento do português (língua materna), espera-se que a maioria dos participantes não exiba dificuldades no preenchimento desta lacuna. Ao contrário, a contração de algumas preposições com artigos, como 'pela', é uma estrutura explicitamente treinada na escola e estabilizada mais tarde, pelo que se espera maiores dificuldades na recuperação desta lacuna (cf. Tabela A, em anexo, com todos os itens do *cloze test* português, com indicação das respectivas propriedades linguísticas testadas).

Os dados foram codificados de acordo com quatro possibilidades de preenchimento: (1) correto; (2) errado; (3) não esperado, mas a estrutura usada é gramatical; (4) não preenchimento. Os erros ortográficos foram registados, mas não considerados critério de erro. O grau de acerto é a soma das respostas corretas (1) e das não esperadas, mas aceitáveis (3).

É importante realçar que o *cloze test*, além de avaliar a proficiência linguística dos participantes, avalia também competências de leitura, uma vez que exige não só o conhecimento das várias estruturas linguísticas omitidas, mas também a capacidade de interpretar o enredo e recuperar informação através do contexto discursivo.

3.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Partindo do objetivo geral de avaliar a proficiência linguística das crianças lusodescendentes residentes nas três regiões da Suíça, nas duas línguas, e correlacioná-la com os dados extraídos dos questionários de perfil linguístico, o estudo linguístico centra-se nas seguintes questões de investigação:

- I. Quais são os resultados globais atingidos nas várias línguas? Existe uma correlação, positiva ou negativa, entre os resultados atingidos nas duas línguas dos participantes?
- II. Quais são os padrões de uso da língua portuguesa no seio das famílias selecionadas? E em que medida os resultados do teste das lacunas estão correlacionados com os padrões de uso da língua portuguesa no seio das famílias?
- III. Em que medida a frequência das aulas de português língua de herança influenciam o desenvolvimento linguístico das crianças e adolescentes investigados?

3.4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Começamos pela apresentação dos resultados globais atingidos nas várias línguas. A Tabela 1 mostra o total de acertos por par linguístico nas duas línguas, assim como a média de acertos por participante, o desvio-padrão e o mínimo e máximo de pontos alcançados. Um olhar sobre as médias de respostas alcançadas em português nas três áreas linguísticas mostra que estas são muito próximas, situando-se entre 25.6 (área francesa) e 27.2 pontos (área alemã). Um teste estatístico ANOVA confirma que não existem diferenças significativas entre os resultados no teste português nos três grupos linguísticos ($F(2,176)=.38, p=.68$).

Este resultado mostra que as crianças a viver em diferentes regiões linguísticas da Suíça apresentam, globalmente, uma proficiência linguística muito semelhante a português. Veremos, mais adiante, que as diferenças entre as crianças não se devem à outra língua que falam, mas à quantidade de contacto que têm com a língua portuguesa. Verificamos, ainda, que também os valores médios alcançados nas três línguas maioritárias são bastante próximos (26.55 a 32.9), não obstante se registarem valores mais elevados em italiano e em francês, comparando com o alemão. Para verificar se estas diferenças são estatisticamente significativas, corremos três testes t, os quais mostram que não existem diferenças entre os resultados a italiano e francês ($F(1,118)=2.76, p=.10$), mas existem diferenças entre o italiano e o alemão ($F(1,118)=13.21, p<.001$) e entre o francês e o alemão ($F(1,118)=5.25, p=.02$). Os valores mais baixos a alemão podem ter duas explicações. Primeiro, é de realçar a presença de duas variedades de alemão nas regiões alemãs. Na escola é falado o alemão padrão, mas fora da sala de aula o dialeto suíço (*Schwyzerdeutsch*) é predominante (e a variante preferida de grande parte de população). Além disso, também a natureza da língua em contacto, isto é, a proximidade topológica, pode ter influenciado estes resultados. O italiano e o francês são línguas românicas como o português, em oposição ao alemão, o que poderá explicar os resultados ligeiramente mais baixos no teste em alemão.

Tabela 1

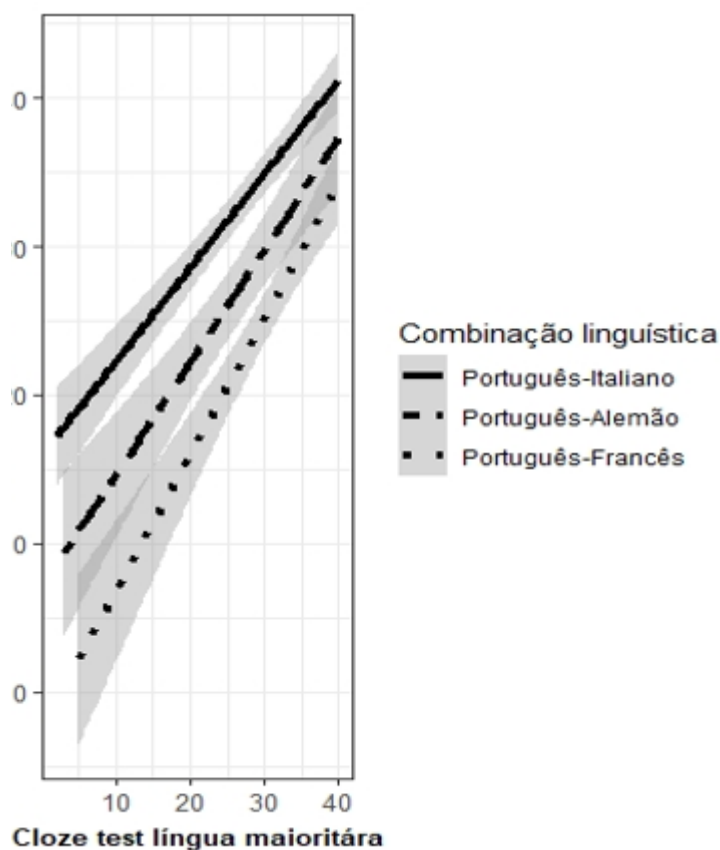
Resultados Globais do Cloze Test nas Três Áreas Linguísticas

	Português - Alemão		Português - Italiano		Português - Francês	
	Português	Alemão	Português	Italiano	Português	Francês
Total de acertos	1630	1593	1598	1970	1534	1827
Média	27,2	26,55	26,9	32,9	25,6	30,45
Desvio-padrão	11,7	10,5	11,0	8,6	9,7	7,9
Min. - max.	1-40	3-40	2-40	3-40	4-40	5-40

Contudo, o objetivo primordial consiste em analisar se existe uma correlação, positiva (ou negativa), entre os resultados atingidos nas duas línguas dos participantes. Para tal, corremos três testes estatísticos de associação Pearson, os quais mostram, de forma clara, que a proficiência entre as duas línguas das crianças bilingues está positivamente correlacionada (Português-Alemão: $r=.68$, $p<.001$; Português-Italiano: $r=.81$, $p<.001$; Português-Francês: $r=.74$, $p<.001$). Esta correlação é demonstrada na Figura 1.

Figura 1

Correlação Entre os Resultados nos Cloze Tests nas Duas Línguas em Contacto (Português-Alemão, Português-Italiano, Português-Francês)



Estes resultados confirmam a nossa hipótese de ausência de bilinguismo subtrativo, isto é, o desenvolvimento de alta proficiência a português não tem um efeito negativo sobre a proficiência na outra língua. Pelo contrário, as crianças que desenvolvem elevada competência na sua LH alcançam também elevada proficiência a alemão, francês ou italiano.

Contudo, sabemos que os resultados das crianças no teste de lacunas são muito variáveis, isto é, há participantes que conseguem preencher de forma correta todas as 40 lacunas e outros que preenchem menos de cinco espaços. Como exemplo, podemos olhar para o valor mínimo e máximo em português no par português-francês na Tabela 1, que vai de 4 a 40. Esta variação elevada nos resultados é verificada nos três grupos linguísticos, o que nos indica que está correlacionada com fatores que não têm a ver com a área linguística em que vivem, mas com outras variáveis, nomeadamente a idade dos participantes e, levando-nos à nossa próxima questão, com a quantidade de contacto que têm com a língua portuguesa.

A nossa segunda questão centra-se, por isso, nos padrões de uso do português e na possível correlação entre os resultados do teste das lacunas e os padrões de uso da língua portuguesa no seio das famílias selecionadas.

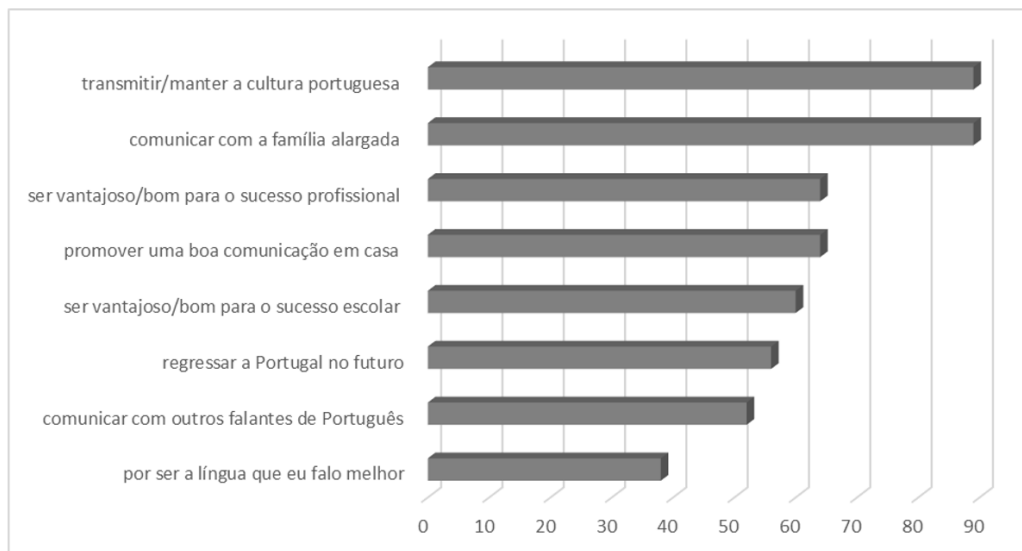
Começamos por fazer um breve esboço das respostas recolhidas de alguns itens dos questionários preenchidos pelos encarregados de educação. O tempo de estada dos pais na Suíça varia entre 4 e 33 anos (média = 19;6 anos). A idade dos pais varia entre 31 e 65 anos (média = 43). Na maioria das famílias, ambos os pais nasceram em Portugal (72%); apenas num número residual de famílias (2%) ambos os pais nasceram na Suíça.

Relativamente à autoavaliação da sua proficiência, 82.5% dos pais declaram dominar a língua portuguesa como falantes nativos; os restantes afirmam conseguir “perceber conversações mais longas”. Todos os pais revelam uma atitude positiva face à manutenção do português como língua de comunicação no seio da família, considerando muito importante (79%) ou importante (21%) que os seus filhos falem português⁴. As principais razões apontadas são a possibilidade de conseguirem comunicar com “a família alargada (avós, tios, primos, etc.)”, assim como a “manutenção da cultura portuguesa (valores, tradições, etc.)” e as vantagens profissionais que advêm de uma competência bilingue equilibrada (veja-se a Figura 2).

4. É de notar que os encarregados de educação que responderam aos questionários são precisamente aqueles que consideraram importante inscrever os seus filhos nas aulas de EPE, pelo que a atitude positiva é esperada, neste caso. Num estudo futuro, seria importante questionar pais portugueses a residir na Suíça que não inscrevem os seus filhos nestes cursos.

Figura 2

Frequência de Respostas na Questão Relacionada com as Razões Enunciadas Pelos Pais Para a Transmissão da Língua Portuguesa aos Filhos (Mais que uma Resposta era Possível)

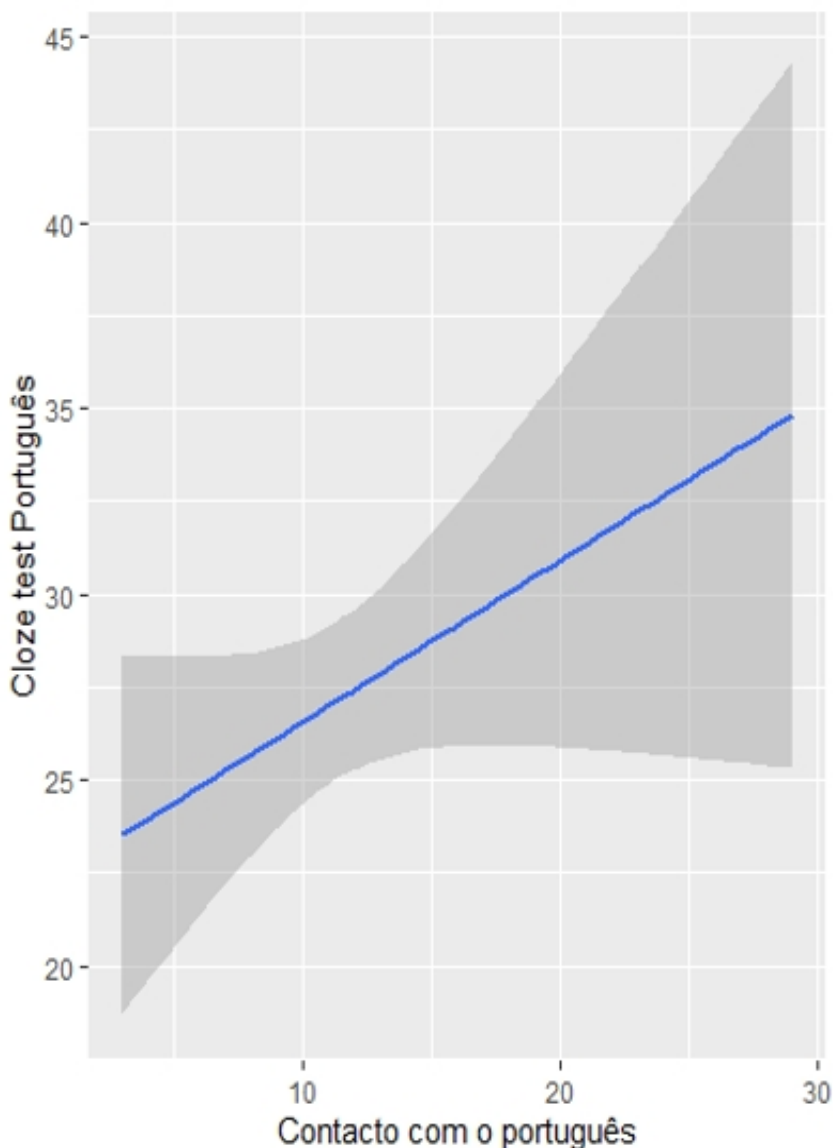


Quanto à relação entre a quantidade de português falado em casa, medida pela frequência de uso do português (numa escala de 1 a 5) com cada pessoa do agregado familiar, os resultados são muito claros. Há, de facto, um efeito significativo do uso da língua sobre a proficiência linguística das crianças/adolescentes, medida através do *cloze test*. Quanto mais pessoas falam português no seio da família, mais elevada é a proficiência dos falantes lusodescendentes na sua língua de herança. Esta associação significativa é demonstrada na Figura 3. Concluimos, pois, que o uso do português pelos pais e irmãos de uma criança lusodescendente é um garante essencial de um

desenvolvimento linguístico com sucesso e, conseqüentemente, da manutenção do português na diáspora.

Figura 3

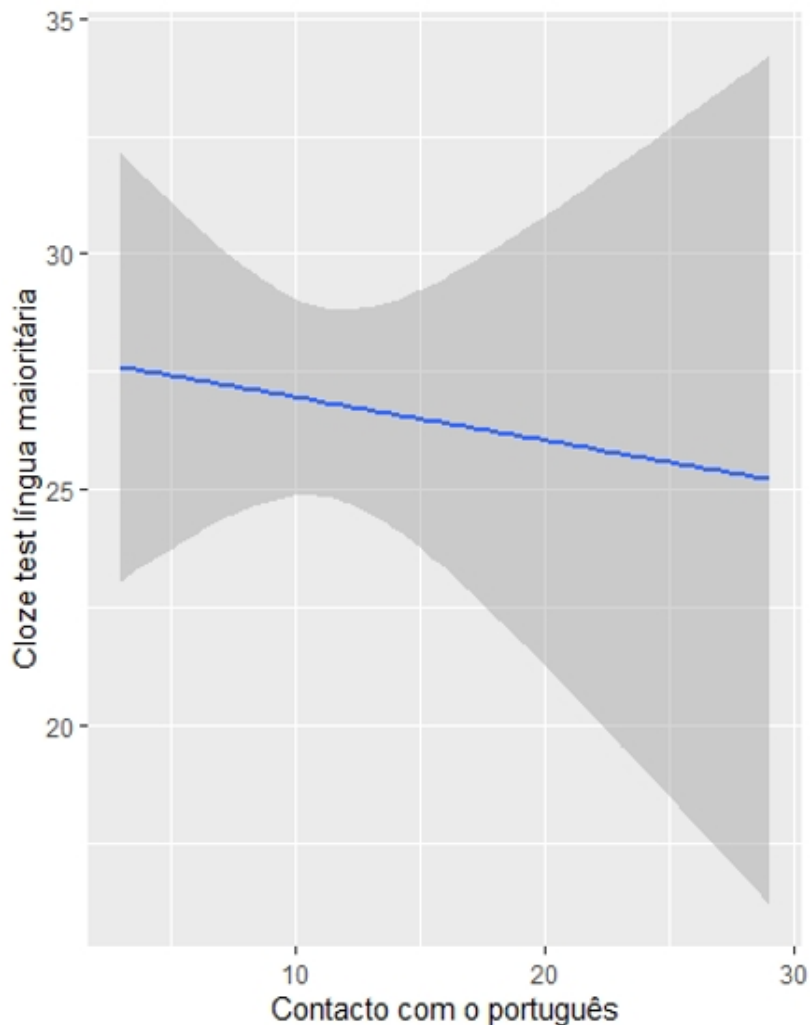
Correlação Entre a Quantidade de Contacto com o Português no Seio da Família e os Resultados Obtidos no Cloze Test



Além disso, os nossos resultados mostram uma ausência de correlação entre a quantidade de contacto com o português no seio da família e os resultados obtidos na outra língua (veja-se a Figura 4), ou seja, comprova-se que o uso da língua portuguesa no seio das famílias portuguesas não impede que as crianças lusodescendentes desenvolvam alta proficiência na língua maioritária. Como mencionado acima, o contacto que as crianças lusodescendentes têm com a língua maioritária, sobretudo na escola, nos contactos fora da família e através dos media, é suficiente para possibilitar a aquisição dessa língua.

Figura 4

Correlação Entre a Quantidade de Contacto com o Português no Seio da Família e os Resultados Obtidos no Cloze Test e na Língua Maioritária

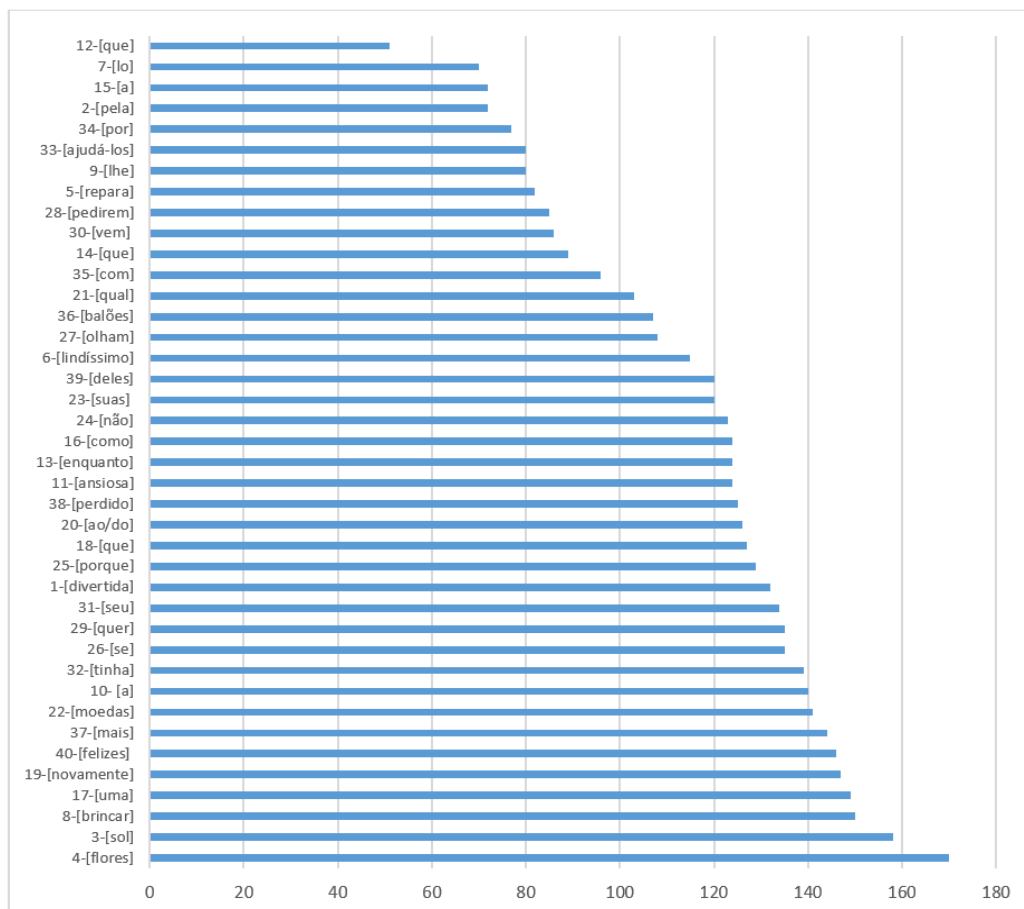


Por fim, os resultados também permitem responder à terceira questão colocada: em que medida a frequência das aulas de PLH influencia o desenvolvimento linguístico dos participantes?

A análise do texto de lacunas permite identificar uma hierarquia de dificuldade das estruturas linguísticas omitidas no texto. Esta hierarquia é inerente à língua portuguesa, resultando do diferente grau de dificuldade das estruturas omitidas (cf. Figura 5).

Figura 5

Hierarquia de Dificuldade das Estruturas do Cloze Test (Total 180 Participantes)



Neste caso, há lacunas que foram preenchidas pela grande maioria dos participantes, como, por exemplo, a terminação **-res** na frase “as flo__ cheiram bem” (item 4), que foi corretamente preenchida por 170 dos 180 participantes analisados (94.4%). Outras estruturas têm um grau de dificuldade muito elevado (mesmo para crianças monolíngues), tendo as respetivas lacunas sido preenchidas por menos de metade dos participantes. Assim, as nove lacunas mais difíceis foram preenchidas corretamente por apenas 39% a 47% dos participantes. Aqui incluem-se sobretudo os pronomes clíticos (veja-se o exemplo 2, referente ao item 7) e a já referida preposição contraída com o artigo (*'pela'*) (item 2, cf. exemplo 1).

2. O coelho quer tirá-__ (-lo).

A análise das nove lacunas mais difíceis mostra que estas correspondem a estruturas gramaticais mais complexas, que ocorrem sobretudo em registos mais formais da língua portuguesa e que necessitam de um contacto com registos escritos para serem adquiridos e usados com acurácia. É precisamente neste domínio que a frequência das aulas de português língua de herança podem assumir um papel relevante no desenvolvimento linguístico das crianças lusodescendentes. Permitem o contacto com registos diversificados da língua portuguesa e com diferentes tipos de textos (orais e escritos), além

de treinarem o conhecimento metalinguístico dos alunos, isto é, o seu conhecimento explícito da língua portuguesa. Ora, a análise estatística dos resultados do *cloze test* mostra que, para além da idade das crianças/adolescentes, também a duração da frequência das aulas de português (medida em anos e número de horas semanais) tem um efeito significativo sobre o domínio das estruturas consideradas mais complexas. Isto significa que a frequência das aulas de português ajuda a fortalecer a competência linguística das crianças lusodescendentes, sobretudo no que se refere a domínios linguísticos mais difíceis.

Em suma, o presente estudo empírico vem reforçar o que estudos prévios já tentaram demonstrar para outras línguas, adquiridas e faladas em contextos de emigração: o uso da LH no seio da família é indispensável à aquisição e manutenção desta língua, sendo o fator que mais influencia a proficiência linguística da criança de segunda ou terceira geração. O seu uso em casa, mesmo quando é a única língua falada no seio da família, não tem efeitos negativos sobre o desenvolvimento da língua maioritária.

4. A PERSPETIVA DIDÁTICA

4.1. AS CONVICÇÕES DOS PROFESSORES

Depois de apresentados os resultados do estudo linguístico descrito na secção 3, importa agora perceber quais são as convicções dos professores acerca da aquisição de uma LH e quais os fatores que consideram influenciar mais o processo de desenvolvimento linguístico bilingue.

Para responder a estas duas questões de fundo, foi realizado um inquérito em que participaram 47 professores do EPE na Suíça. O inquérito foi conduzido através de um questionário online, montado na *Google Forms*, ao qual os professores responderam antes da realização da formação presencial, que teve lugar em setembro de 2019 em Genebra, Berna e Zurique.

O questionário dirigido aos professores incluiu quatro partes, todas relacionadas com as convicções dos professores acerca da língua de herança e das práticas didáticas adequadas ao ensino da mesma. A primeira parte do questionário continha perguntas relacionadas com a natureza de uma língua de herança. Por exemplo, os professores responderam à pergunta sobre se os alunos podiam ser classificados como falantes nativos do português ou aprendentes de uma segunda língua. Também foi possível acrescentarem a sua própria definição do conceito.

Tabela 2

Resultados das Perguntas Relacionadas com a Natureza de uma LH

Escolha o que melhor define o perfil dos seus alunos:	a. Os meus alunos são falantes bilingues que têm o português como língua materna.	56.5%
	b. Os meus alunos são falantes bilingues que têm o português como língua não materna / língua segunda.	26.1%
	c. Outro.	17.4%

Verifica-se que 56.5% dos professores classificaram os alunos como falantes nativos do português e 26.1% classificaram-nos como falantes não nativos. Dos professores que escolheram dar a sua própria classificação, um professor (2.2%) declarou que os alunos não são falantes bilingues, 8.7% classificaram os seus alunos como falantes do português língua de herança e 6.5% indicaram que as duas possibilidades existem (falantes nativos e não nativos). Apesar de alguns dos alunos pertencerem já à terceira geração de imigração portuguesa na Suíça, podendo, de facto, ser falantes não nativos, os resultados mostram que a maioria dos professores, mas não todos, reconhece que os seus alunos são falantes nativos do português.

Tabela 3

Resultados das Perguntas Sobre a Competência Linguística das Crianças e o Papel da Dominância Linguística

Diga se concorda com as seguintes afirmações (seleção: Concordo / Discordo):	a. A competência linguística dos filhos de imigrantes na língua dos pais (língua da família) é semelhante à competência linguística das crianças que adquirem essa língua como língua não materna.	91.3% de discordância
	b. Ao longo da vida de um indivíduo, pode haver mudança no seu perfil e a língua que antes era dominante pode deixar de o ser mais tarde.	91.3% de concordância
	c. A língua nativa é sempre dominante.	37% de concordância

No entanto, 91.3% dos professores rejeitam a ideia de que a competência linguística das crianças lusodescendentes seja semelhante à competência das crianças que adquirem o português como uma segunda língua. Além disso, também 91.3% dos professores admitem que a dominância linguística pode mudar ao longo da vida. Este resultado mostra que os professores têm consciência de que pode haver mudança no perfil linguístico de um falante de herança. Porém, a taxa bastante alta de aceitação da afirmação c. mostra que nem todos os professores consideram a mudança da dominância linguística um fenómeno muito comum.

As perguntas da segunda parte do questionário focaram os diferentes fatores que moldam a aquisição de uma LH, especialmente os aspetos relacionados com a exposição linguística das crianças. Os seguintes fatores frequentemente associados à quantidade de exposição linguística foram tomados em consideração: a existência de irmãos, o número de pessoas que falam português com a criança, a influência das aulas de PLH e o papel da língua maioritária.

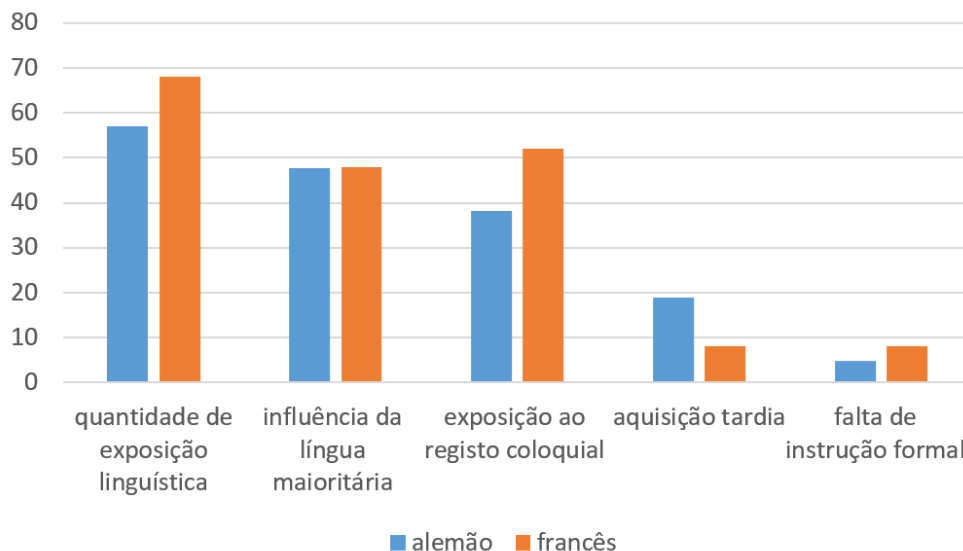
Tabela 4
Resultados das Perguntas Sobre o Papel do Input Linguístico

Diga se concorda com as seguintes afirmações (seleção: Concordo / Discordo):	a. O facto de a criança ter irmãos mais velhos ou irmãos mais novos (i.e., a sua posição na fratria) pode influenciar o seu domínio da língua dos pais (língua da família).	91.3% de concordância
	b. O nível de proficiência em português de filhos de imigrantes portugueses está diretamente relacionado com o número de pessoas que falam português com a criança.	67.4% de concordância
	c. É sobretudo através das aulas de Português Língua de Herança que os filhos de imigrantes portugueses adquirem o	15.2% de concordância
	d. A diferença entre o desempenho linguístico de filhos de imigrantes portugueses e o desempenho linguístico de crianças que adquirem o português em Portugal deve-se sobretudo à influência da língua falada no país em que vivem.	56.5% de concordância

Os resultados do inquérito mostram que os professores atribuem um papel muito importante ao uso da língua de herança no seio familiar. Assim, 91.3% concordam que a existência de irmãos é um fator relevante e 67.4% acham que o número de pessoas que fala português com a criança está diretamente relacionado com o nível de proficiência das crianças em português. Só 15.2% consideram as aulas de PLH o fator central para a aquisição do português pelos filhos dos emigrantes lusófonos. Relativamente às aulas de PLH, os resultados mostram que os professores reconhecem que a instrução formal não pode ser considerada a fonte principal de aquisição de uma LH. Em relação ao impacto da língua maioritária, os resultados não são muito claros. Um pouco mais de 50% dos professores admitem que a influência linguística é um dos fatores mais importantes determinando a competência linguística na LH.

Na terceira parte do questionário, investigámos a influência dos diferentes fatores na aquisição de fenómenos mais complexos da língua. A Figura 6 mostra os resultados relativos à aquisição dos pronomes clíticos, considerando a língua maioritária da região (o alemão ou o francês, respetivamente⁵).

Figura 6
Fatores que Influenciam a Aquisição dos Pronomes Clíticos (Segundo os Professores Questionados, em %)



5. Uma vez que na zona italiana apenas trabalha uma docente, as suas respostas ao questionário não foram analisadas por razões de anonimato.

No questionário, foram considerados como fatores que potencialmente influenciam o processo de aquisição linguística: (i) a quantidade de contacto que a criança tem com a língua de herança no seu quotidiano; (ii) a influência da língua maioritária; (iii) o contexto predominante com registos não-normativos do português (coloquiais); (iv) a possibilidade de a estrutura-alvo ser adquirida tarde mesmo por crianças monolingues; e (v) a reduzida instrução formal a português.

Os resultados mostram que os professores reconhecem que o processo de aquisição dos fenómenos mais complexos da língua de herança é determinado por diferentes fatores. Segundo a distribuição das respostas obtidas, o fator mais importante é a quantidade de exposição linguística, seguido pela influência da língua maioritária e a exposição ao registo coloquial da língua. O facto de a quantidade do *input* linguístico ser considerada ainda mais relevante pelos professores dos cantões franceses é indicativo da percepção da importância do uso do português no seio familiar, sobretudo nos cantões franceses onde a tendência para o abandono do uso da LH em casa é mais acentuada.

Resumindo os resultados, torna-se evidente que os professores reconhecem claramente os efeitos da quantidade do *input* e também da exposição predominante ao registo coloquial da LH. Consideram ainda que a influência da língua maioritária é um fator importante que efetivamente determina a aquisição de uma LH.

4.2. CONSEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO

Tendo em conta as conclusões acima apresentadas, retiradas a partir da análise dos questionários prévios, a formação foi orientada no sentido de esclarecer conceitos, aprofundar conhecimentos sobre o processo de aquisição linguística em contexto monolingue e em contexto multilingue.

Para compreender quais as consequências didáticas que os professores tiram do estudo para as suas aulas foi dinamizado um workshop pela equipa de investigação intitulado “Crescer bilingue na Suíça. Sobre a importância de usar a língua portuguesa no seio familiar”, com o objetivo de partilhar os resultados da investigação empírica acima descrita, bem como de refletir sobre os mesmos. Em particular, pretendeu-se refletir sobre a forma como estes resultados poderão contribuir para fomentar a qualidade do ensino de PLH, no que diz respeito a estruturas linguísticas complexas, geralmente não usadas em ambientes familiares e/ou informais.

Participaram no workshop online, realizado em fevereiro de 2021, 49 professores do EPE na Suíça. Destes, apenas cinco não participaram na formação inicial e, dos 26 docentes que contribuíram para a recolha de dados, dois não estiveram presentes (Tabela 5). Portanto, dos 49 participantes, 89.79% participaram na formação inicial e analisaram dados recolhidos como preparação para a mesma e 48.97% participaram em todo o processo.

Tabela 5
Participantes ao Longo do Processo

Fases do processo	Data	Participantes
Recolha de dados (presencial)	março a maio 2019	26
Questionário aos professores (online)	agosto a setembro 2019	47
Oficina de Formação (presencial) <i>A influência da exposição linguística e do contacto entre línguas no desenvolvimento da competência linguística do falante de herança</i>	setembro 2019	56
Workshop – partilha de resultados (online) <i>Crescer bilingue na Suíça. Sobre a importância de usar a língua portuguesa no seio familiar</i>	fevereiro 2021	49

Após a apresentação dos resultados da investigação, no *workshop*, os professores organizaram-se em grupos no seio dos quais discutiram as duas questões seguintes.

1. Em que medida a escolha do material escrito a usar na aula deverá ser guiada pela ocorrência de estruturas linguísticas que são complexas e menos frequentes em variedades mais coloquiais e informais da língua?
2. Qual será a relevância do conhecimento explícito da língua para o controlo de certos usos linguísticos?

A discussão foi gravada e transcrita e procedeu-se a uma análise de conteúdo (Bardin, 2000), sendo as categorias de análise as questões colocadas.

No que diz respeito à primeira questão, os docentes referiram-se ao manual enquanto fonte para material escrito. Salientaram que os manuais escolares adotados são importantes, mas que este é um de entre vários instrumentos ao dispor do professor e que deve ser complementado com outros materiais escritos, especificamente outros textos nos quais surjam as estruturas linguísticas mais complexas. Salientaram ainda que privilegiam os documentos autênticos (literatura, jornais, etc.), fazendo a sua didatização de modo a responder de forma adequada, quer à diversidade de níveis de competência dos alunos (A1 a C1), quer às suas necessidades específicas, tão diversas no contexto do ensino de PLH:

Os manuais são um objeto normalizador de práticas e, se queremos ter em conta a diversidade da dificuldade das estruturas linguísticas em termos de conhecimento dos alunos, o manual não pode ser a nossa referência, é apenas um instrumento ao nosso serviço. (Portavoz do Grupo 2)

Em termos de estratégias específicas de ensino utilizando esses materiais que incluem estruturas mais complexas, os docentes destacam a

necessidade de os alunos serem confrontados com as suas dificuldades, interagirem com as mesmas, de modo a ultrapassá-las, com o apoio e orientação do professor. São de privilegiar atividades interativas, de carácter lúdico, sobretudo nas faixas etárias mais jovens.

Os professores referiram-se também à importância da quantidade e qualidade da exposição à língua, o que vai ao encontro dos resultados do inquérito prévio sobre as suas percepções (cf. 4.1.). Realçam que este fator tem sobretudo um impacto significativo nas competências de leitura e escrita. Tendo em conta que os hábitos de leitura entre os alunos do EPE são reduzidos, é importante que nas aulas de PLH estes sejam expostos a textos com estruturas mais complexas que não usam no quotidiano nem no meio familiar. Este aspeto assume especial importância, uma vez que as aulas de PLH têm a duração de 2 a 3 horas apenas uma vez por semana, sendo fundamental o apoio da família no desenvolvimento linguístico dos falantes de herança, em articulação com o trabalho didático dos professores.

No que se refere à questão 2, os professores consideram muito importante o conhecimento explícito da língua, salientando a implementação de atividades de reflexão sobre a língua, a comparação de estruturas entre as duas línguas, a LH e a língua de escolarização e também de tradução. Especificamente, a reflexão sobre técnicas e estratégias de tradução fomenta o conhecimento explícito da língua e promove o conhecimento de estruturas linguísticas mais complexas.

Por conseguinte, os professores parecem estar conscientes de que os alunos de PLH constituem um grupo específico de aprendentes, que não pode ser comparado aos alunos que aprendem português como uma segunda língua, nem com alunos monolíngues. Contrastando com os primeiros, os alunos de PLH, em regra, já desenvolveram conhecimento e intuições sobre a língua-alvo, o português. Desta forma, os professores podem usar este conhecimento prévio como base para o desenvolvimento e aprofundamento de competências linguísticas (ver também Kisselev et al., 2020).

Tendo em conta a grande diversidade de níveis de proficiência linguística dos alunos de PLH, como já referido, resultante de diferentes padrões de uso da língua de herança no seio familiar, os professores devem analisar o conhecimento linguístico dos alunos, a partir do qual devem planificar o ensino da língua. A identificação de uma hierarquia de estruturas em termos do seu grau de dificuldade (como explicitado acima) pode auxiliá-los nessa tarefa, ao revelar de que forma a aquisição de certas estruturas complexas implica a aquisição prévia de outras mais simples.

Em comparação com as crianças monolíngues portuguesas, os falantes de PLH têm menos oportunidades de exposição ao registo e uso formal da língua, uma vez que a escolarização é feita na língua do país de acolhimento. Nesse sentido, as aulas de LH devem oferecer a oportunidade de exposição a estruturas linguísticas que geralmente não ocorrem na comunicação informal (por exemplo, em conversas na família), chamando os professores a atenção dos alunos para estas formas explicitamente. A abordagem com foco na forma⁶ pode ser particularmente útil para este propósito (Ellis, 2016).

Além disso, e tendo em conta todo o repertório linguístico dos alunos, o foco na forma também pode incluir comparações explícitas entre o

6. De referir que, na sequência do primeiro *workshop* formativo, os professores planificaram e implementaram uma unidade didática, para trabalhar um aspeto linguístico específico (apresentado na formação), seguindo uma abordagem com foco na forma.

português e a língua de escolarização (ou outras) no que diz respeito a certos fenómenos linguísticos. Esta comparação interlinguística pode melhorar tanto a aprendizagem explícita dos falantes de herança como a sua consciência metalinguística (Jessner, 2006; Torregrossa et al., submetido). Em outras palavras, o ensino de LH pode promover a partilha de competências linguísticas e de literacia entre as duas línguas de um falante bilingue, com base na observação anterior de que essas competências se podem desenvolver em paralelo entre os dois sistemas linguísticos (ver secção 3, Figura 1).

A discussão no *workshop* também demonstrou a necessidade de se construir pontes entre a prática educativa e a investigação científica sobre aquisição da linguagem, que permitem reforçar a importância e a valorização do trabalho do professor e a sua autoconfiança. Estas pontes contribuem também para desconstruir algumas visões pré-concebidas sobre o bilinguismo migratório:

O facto de o professor perceber, com isto tudo, que o que faz é importante e não colide com a outra língua, com a outra escola, vem dar mais autoconfiança ao próprio professor e, portanto, é importante para o professor, para a sua imagem enquanto professor de língua de herança e para aquilo que ele faz (...). No caso dos pais e dos nossos alunos, é importante também porque vamos reforçar com apoio científico, digamos, e, portanto, é uma ótima maneira de promover aquilo que nós fazemos e de mostrarmos que o que fazemos tem valor. (Porta-voz do Grupo 1)

Tendo em conta as vozes dos professores após a partilha de resultados e a reflexão sobre os mesmos em pequenos grupos, podemos dizer que o presente estudo veio aprofundar o conhecimento dos professores relativamente à hierarquia de estruturas linguísticas complexas às quais devem prestar atenção especial na sua prática, promovendo a consciencialização da necessidade de as trabalhar de uma forma explícita e em diálogo com as estruturas correspondentes na língua de escolarização.

5. CONCLUSÕES

No presente artigo procurámos colocar em diálogo três dimensões do bilinguismo migratório: a investigação científica centrada no desenvolvimento bilingue de crianças lusodescendentes, a perspetiva didática, dando voz às conceções dos professores da rede EPE na Suíça, assim como a gestão familiar de uso da língua portuguesa na diáspora.

A justaposição das perceções dos professores aos resultados do estudo linguístico sobre a competência dos alunos lusodescendentes e os fatores extralinguísticos que a moldam vem demonstrar paralelismos. O estudo empírico mostra que a manutenção do português como língua materna na diáspora depende essencialmente das preferências linguísticas das famílias de descendência portuguesa. O uso regular da língua portuguesa na comunicação no seio da família é um garante essencial de um desenvolvimento

estável e consistente do português, que não tem impacto negativo sobre o desenvolvimento da língua maioritária. Também a capacidade de as crianças lusodescendentes desenvolverem competências de leitura e escrita em português (o que efetivamente lhes permitiu o preenchimento do *cloze test*) é indicativo de um desenvolvimento sustentado de competências académicas gerais (Cummins, 2000)

Advoga-se, assim, a existência de um bilinguismo aditivo nas situações em que o português é a principal ou uma importante língua de comunicação familiar, sendo também reforçado pela frequência das aulas de PLH, que potenciam um contacto diversificado com a língua portuguesa, sobretudo com registos mais formais da língua. Este contacto fomenta a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas, pouco presentes no discurso coloquial típico da comunicação doméstica (cf. Flores et al., 2020; Rinke et al., 2019).

Estes resultados têm eco na prática didática do professor de PLH. A definição de uma hierarquia de dificuldade de estruturas linguísticas, baseada numa recolha de dados controlada, e a sua relação com o grau de contacto do aluno lusodescendente com o português sustentam cientificamente as práticas intuitivas muitas vezes já estabelecidas de trabalho diferenciado relativo a diferentes estruturas da língua e consciencializam os professores para o papel importante das aulas de PLH no desenvolvimento e na estabilização de estruturas mais complexas. Além disso, a consciencialização do diferente grau de dificuldade das estruturas linguísticas sustenta a possibilidade de o professor trabalhar comparativamente de acordo com as características específicas das estruturas linguísticas da língua de escolarização, necessariamente diversas, consoante se trate da língua em diálogo com o português (alemão, francês ou italiano). As aulas de PLH são um contributo crucial para o contacto e a exposição a estruturas complexas, nomeadamente em material escrito. De facto, os professores apontam como melhores estratégias didáticas o contacto com material escrito autêntico, sendo este didatizado de forma motivadora para os alunos. Em última instância, devem sempre ser selecionadas atividades que garantam aprendizagens duradouras, de preferência em articulação com o apoio familiar

O presente estudo contribui, ainda, para reforçar a importância do uso da língua portuguesa na diáspora e o papel crucial que o reforço da LH pode dar, também, ao desenvolvimento da língua maioritária, legitimando o relevante trabalho de professor de PLH e dando-lhe importantes ferramentas na defesa de uma prática plurilingue no dia a dia da criança lusodescendente, entre elas, a consciência da dificuldade intrínseca de algumas estruturas, refletida na hierarquia de dificuldade de estruturas apresentada.

Por conseguinte, no seio das famílias emigrantes, é importante a tomada consciente de decisões no que diz respeito ao uso da língua portuguesa na família e seguir essas decisões de forma consistente e prolongada no tempo. Os professores de PLH podem encorajar as famílias a falar português em casa, bem como a fomentar hábitos de leitura em família como forma de assegurar uma exposição ao registo formal à língua desde cedo. Nesse sentido, os professores podem assumir um papel de relevo na tarefa de ajudar os pais não só a desenhar, como a implementar a sua política linguística. Nos casos

de famílias com línguas de herança diferentes, estas decisões assumem ainda maior relevo. Ou seja, a política linguística familiar pode fazer a diferença no desenvolvimento pessoal e académico das crianças e dos jovens na diáspora, bem como o conhecimento cientificamente sustentado dos professores de LH, enquanto aliados fundamentais das famílias.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores de EPE na Suíça, aos encarregados de educação e aos alunos que colaboraram na realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.
- Bongartz, C., & Torregrossa, J. (2020). The effects of balanced biliteracy on Greek-German bilingual children's secondary discourse ability. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 948-963. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1355888>
- Calderón, R., Fibbi, R., & Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine*. Université de Neuchâtel. <https://core.ac.uk/download/pdf/43671512.pdf>
- Caloi, I., & Torregrossa, J. (2021). Home and school language practices and their effects on heritage language acquisition: A view from heritage Italians in Germany. *Languages*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.3390/languages6010050>
- Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. (2017). Perfil do aluno da rede de ensino português no estrangeiro. *Jornal de Letras - Suplemento da edição n.º 1207*, 4-17 de janeiro, 2-3.
- Codó, E. (2008). Interviews and questionnaires. In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 158-176). Blackwell Publishing.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa Editores.
- Correia, L., & Flores, C. (2017). The role of input factors in the lexical development of European Portuguese as a heritage language in Portuguese-German bilingual speakers. *Languages*, 2(4), 30. <https://doi.org/10.3390/languages2040030>
- Correia, L., & Flores, C. (2021). Questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues (QuesFEB): Uma ferramenta de recolha de dados sociolinguísticos de crianças falantes de herança. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 16, 75-102. <https://doi.org/10.21747/16466195/ling16a3>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Duarte, J. (2011). Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. *International Review of Education*, 57, 631-649. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9251-7>

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>

Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidences from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 533-546. <https://doi.org/10.1017/S136672890999054X>

Flores, C. (2017). Bilinguismo infantil. Um legado valioso do fenómeno migratório. *Diacrítica*, 31(3), 237-250. <https://doi.org/10.21814/diacritica.395>

Flores, C., Rinke, E., & Santos, A. L. (2020). Línguas de herança no contexto escolar. Contributos da investigação linguística. In M. L. Gonçalves & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Português língua de herança e formação de professores* (pp. 59-75). Edições Lidel.

Gonçalves, M. L. (2017a). Observar e enriquecer-se, partilhar e desenvolver-se: Espaços (in)formais de desenvolvimento profissional docente. In A. Souza & C. Lira (Eds.), *O POLH (Português como Língua de Herança) na Europa* (vol. 1, pp. 80-125). JNPAQUET Books Ltd.

Gonçalves, M. L. (2017b). Tackling sustainability: First steps into co-designing teacher professional development. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 81-89. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104585>

Gonçalves, M. L. (2019). Quando “lá” e “cá” se entrecruzam. Professores de LH, profissionais em trânsito. *Lincool - Língua e Cultura*, 3, 41-53. <http://www.lincool>.

i Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM), Universidade do Minho, Braga, Portugal.

<http://orcid.org/0000-0001-5629-9556>

ii Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-7991-140X>

iii Goethe-Universität Frankfurt, Alemanha.

<https://orcid.org/0000-0001-9378-9079>

iv Goethe-Universität Frankfurt, Alemanha.

<https://orcid.org/0000-0001-7538-9725>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Cristina Maria Moreira Flores

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho,

Campus de Gualtar

4710-057 Braga - Portugal

cflores@elach.uminho.pt

Recebido em 7 de abril de 2021

Aceite para publicação em 9 de janeiro de 2022

**Multiple perspectives on the bilingual competence
of Portuguese-descendant children living in Switzerland:
Linguistics in dialogue with didactics**

ABSTRACT

The present paper presents the results of an empirical study on the bilingual competence of 180 Portuguese-descent children living in three language areas of Switzerland (German, French and Italian). Using a *cloze test* and a detailed parental questionnaire, the results show that the development of the participants' heritage language (HL) (Portuguese) is shaped by the amount and type of contact that they have with their HL within the family. It is also shown that proficiency in one language correlates with proficiency in the other positively, thus, deconstructing the subtractive conception of migrant bilingualism. Additionally, the opinions of teachers of the Portuguese Teaching Abroad network (EPE) in Switzerland, from the Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, were collected through a questionnaire and a teachers' training workshop. The study highlights the need for a triangular dialogue between scientific research on language acquisition, didactic practices and language policy within Portuguese families in the diaspora.

Keywords: Bilingualism; Portuguese heritage language; Majority language; Linguistic competence; Teachers' perceptions

Perspectivas múltiples sobre la competencia bilingüe de niños lusodescendientes residentes en Suiza: Una investigación lingüística en diálogo con la didáctica

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio empírico sobre la competencia bilingüe de 180 niños de ascendencia portuguesa que viven en tres áreas lingüísticas de Suiza (alemana, francesa y italiana). Usando un *cloze test* y un cuestionario detallado para los padres, se han obtenido unos resultados que muestran que el desarrollo de la lengua de herencia de los participantes (portugués) se forma en base a la cantidad y el tipo de contacto que tengan con su idioma de herencia dentro de la familia. También indican que la competencia en un idioma se correlaciona positivamente con la competencia del otro, deconstruyendo así la visión sustractiva del bilingüismo de migración. Además, a través de un cuestionario y un taller de formación de profesores, se recogieron opiniones de los profesores de la red de Enseñanza de Portugués en el Extranjero (EPE) del Instituto Camões en Suiza. El estudio destaca la necesidad de un diálogo triangular entre la investigación científica sobre la adquisición del lenguaje, las prácticas didácticas y la política lingüística dentro de las familias de diáspora portuguesa.

Palabras clave: Bilingüismo; Portugués como lengua de herencia; Lengua mayoritaria; Competencia lingüística; Percepciones de los profesores

ANEXO

Tabela A

Itens do Cloze Test em Português

N.º item	Frase	Item	Domínio linguístico	Conhecimento testado
1	Certo dia, uma cadelinha muito divert__ e um alegre coelhinho, que são amigos,	[divertida]	flexão nominal	flexão do adjetivo (feminino, singular)
2	decidem ir passear p__ floresta	[pela]	preposição	contração da preposição <i>por</i> + artigo definido <i>a</i> (feminino singular)
3	O s__ brilha e	[sol]	flexão nominal	flexão do substantivo (masculino, singular)
4	as flo__ cheiram bem	[flores]	flexão nominal	flexão do substantivo (feminino, plural)
5	O coelhinho rep__ que a sua amiga tem um carro	[repara]	flexão verbal	flexão verbal (3.ªp singular, presente, indicativo), léxico
6	com um balão lindí__ .	[lindíssimo]	flexão nominal	flexão do adjetivo (masculino, singular, grau superlativo)
7	O coelhinho quer tirá-__	[lo]	pronome clítico	alomorfia do clítico (masculino, singular, acusativo)
8	para bri__ com a sua amiga.	[brincar]	flexão verbal	flexão verbal (infinitivo)
9	A cadelinha explica-__ que têm de o desprender primeiro.	[lhe]	pronome clítico	singular, dativo
10	Então o coelhinho começa _ desatar o balão.	[a]	preposição	complemento verbal
11	e a sua amiga fica ans__ por começarem a brincar	[ansiosa]	flexão nominal	flexão do adjetivo (feminino, singular)
12	Mas, sem querer, o coelhinho larga o balão, __ voa para longe.	[que]	oração subordinada	pronome relativo sujeito
13	Enq__ a cadelinha salta para o tentar apanhar, grita: “Ó não, o meu balão está a desaparecer!”.	[enquanto]	oração subordinada	conjunção adverbial temporal
14	A cadelinha está tão zangada __ começa a gritar e a discutir em voz alta com o seu amigo.	[que]	oração subordinada	conjunção adverbial consecutiva
15	Assustado, este ouve- _ a gritar.	[a]	pronome clítico	feminino, singular, acusativo
16	e não sabe c__ deve resolver o problema.	[como]	oração subordinada	advérbio interrogativo
17	Ele tem de encontrar rapidamente __ solução.	[uma]	artigo	artigo indefinido feminino, singular

N.º item	Frase	Item	Domínio linguístico	Conhecimento testado
18	Então vê um coelho mais velho com um molho de balões. Ele pensa ___ pode ir buscar um balão para a sua	[que]	oração subordinada	conjunção completiva
19	Esta parece ser a única maneira de a animar nova___.	[novamente]	advérbio	advérbio modal
20	Então ele começa a correr rapidamente, em direção __ coelho mais velho e pergunta-lhe	[ao / do]	preposição	contração da preposição (a / de) + artigo definido o (masculino singular)
21	q___ o balão mais bonito que ele tem, para o oferecer à sua amiga triste	[qual]	oração subordinada	pronome interrogativo
22	O coelho mais velho quer que o coelhinho pague o balão. Este procura moe___ nos bolsos	[moedas]	flexão nominal	flexão do substantivo (feminino, plural)
23	das s___ calças,	[suas]	flexão nominal	flexão do determinante possessivo feminino, plural
24	mas ___ encontra dinheiro nenhum.	[não]	negação	concordância negativa
25	Então ele fica triste po___ não pode oferecer o balão à sua amiga.	[porque]	oração subordinada	conjunção causal
26	A cadelinha aproxima-__.	[se]	pronome	pronome reflexivo
27	Os dois amigos olh___, tristes, para o vendedor, mas,	[olham]	flexão verbal	3.ªp plural, presente, indicativo
28	Apesar de eles pedir__ com muita educação,	[pedirem]	flexão verbal	infinitivo flexionado, 3.ªp plural
29	o vendedor não lhes q___ dar o balão.	[quer]	flexão verbal	3.ªp singular, presente, indicativo, semiauxiliar
30	Mas eles têm sorte, porque v__ aí a mãe do coelhinho.	[vem]	flexão verbal	3.ªp singular, presente, indicativo, perspetiva
31	Ele despacha-se e vai ao s__ encontro	[seu]	flexão nominal	flexão do pronome possessivo masculino, singular
32	Exaltado, o coelhinho explica à mãe o que ti___ acontecido,	[tinha]	flexão verbal	3.ªp singular, auxiliar do mais-que-perfeito analítico
33	e pergunta-lhe, se poderia ajudá-__	[ajudá-los]	pronome clítico	alomorfia
34	A mãe ouve com atenção o relato feito ___ ele,	[por]	preposição	agente da passiva
35	vai ter ___ o coelho vendedor, e pergunta-lhe pelo preço do balão.	[com]	preposição	regência verbal
36	Decide então comprar logo dois bal___, em vez de um, para fazer uma alegria às duas crianças.	[balões]	flexão nominal	flexão do substantivo masculino, plural, irregular

N.º item	Frase	Item	Domínio linguístico	Conhecimento testado
37	O novo balão da cadelinha é ainda m__ bonito que o balão que	[mais]	advérbio	advérbio de comparação
38	o coelhinho tinha per__	[perdido]	flexão verbal	particípio do mais-que-perfeito analítico
39	Agora cada um de__ tem o seu próprio balão.	[deles]	preposição	contração da preposição partitiva + pronome
40	E eles estão fel__.	[felizes]	flexão nominal	flexão do adjetivo (plural)

Teachers' perceptions of the impact of stuttering on the daily life of their students who stutter

ABSTRACT

Stuttering is a neurodevelopmental disorder involving interruptions in the flow of speech. The reactions of listeners and others in a child's environment could affect how children perceive their stuttering. Children experience many of their everyday social situations in the school context. Because it might be hard for children who stutter to deal with communication in the school setting, it is essential to know how teachers perceive the impact of stuttering on their students. In this study, we collected data about teachers' perceptions of the impact of stuttering on Portuguese children who stutter using an adaptation of the European Portuguese translation of *Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering* (OASES-S-PT). Participants were 27 teachers and their students who stutter ($n=27$; mean age=9.0 mos., $SD=1.8$ mos.), recruited from different cities in Portugal. In general, teachers perceived the overall impact of stuttering in their students' lives as mild-to-moderate. Our results did not reveal any statistically significant differences between the teachers' perceptions of the impact of stuttering and the students' self-reports. Still, there was no statistically significant correlation between the students' impact scores and the teachers' impact scores. Teachers were unable to rate several items on the instrument, which indicates that they were unfamiliar with some aspects of the children's experiences with stuttering. This finding highlights the need to integrate teachers into therapy programs to increase support within the environment of for children who stutter.

Keywords: Stuttering; Quality of life; Teachers' perception; School-age children

1. INTRODUCTION

Stuttering involves more than just observable behaviors, such as repetitions, prolongations, and blocks (Bloodstein et al., 2021). It should be viewed as a multifactorial issue involving environmental, genetic, and constitutional factors (Ambrose & Yairi, 1999; Conture, 2001; Smith & Weber, 2017; Rocha et al., 2019a; Rocha et al., 2019b) that can lead to activity limitations and

Mónica S. Rocha[†]
Institute of Health
Sciences, Universidade
Católica Portuguesa,
Portugal

Joana R. Ratoⁱⁱ
Centre for
Interdisciplinary
Research in Health,
Universidade Católica
Portuguesa, Portugal

J. Scott Yarussⁱⁱⁱ
Michigan State
University, USA

participation restrictions in a person's life (Tichenor & Yaruss, 2019; Yaruss & Quesal, 2004; 2006). Stuttering is likely to affect education, health, personal relationships, social life, and occupation (e.g. Beilby et al., 2012; Boey, 2012; Craig et al., 2009; Rocha et al., 2020; Yaruss & Quesal, 2016). Because of the broad-based nature of stuttering, it is important to take into account the perceptions and experiences of those who stutter when planning evaluations and treatment (Yaruss & Quesal, 2006).

As documented in prior studies, stuttering can significantly impact children (Rocha et al., 2020; Yaruss & Quesal, 2016). A previous study used the European Portuguese translation of the *Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering* (OASES-S-PT), (Rocha et al., 2020) to examine the experiences of Portuguese school-age children who stutter. Analyses revealed a mild-to-moderate overall impact, including low overall self-awareness of stuttering and negative emotional reactions associated with stuttering. Findings also revealed difficulty in communicating in specific situations, such as speaking in large groups (Rocha et al., 2020). Based on these findings, it is clear that speech-language therapists can use the OASES-S-PT to measure the impact of stuttering based on the self-perception of children who stutter. It is also important to consider the perspectives of those who interact with children who stutter on a daily basis, because these perceptions can influence children's experiences. For many children who stutter, the school-age years can be difficult due to the need to engage in speaking activities associated with their education. These activities might include raising their hands to speak in class, asking and answering questions, and talking with teachers (Cooke & Millard, 2018; Daniels et al., 2012). Also, adults who stutter have reflected on the difficulties they experienced at school. In the study of Klompas and Ross (2004) about life experiences of people who stutter, participants recall major difficulties in school, especially when participating in speech-related activities such as oral presentations. Some participants also report that stuttering affected their interactions with their teachers. Some participants reported a lack of understanding of stuttering by their teachers, leading to situations that increased their communication difficulty (e.g., not receiving extra time to speak). Other participants highlighted more positive reactions from the teachers (e.g., being placed in smaller groups), which helped them deal with their stuttering more easily.

Considering that children spend a lot of time in schools and that teachers are the primary adults with whom children interact in that setting, it is meaningful to explore whether teachers can provide relevant information about children's behaviors and affective reactions to stuttering (Boey et al., 2009; Bothe & Richardson, 2011; Langevin et al., 2010; Pros et al., 2017; Seixas et al., 2014). Several studies have shown that it is important for teachers to cooperate in the assessment and treatment of children with various conditions, such as learning disabilities and neurodevelopmental problems (Al-Awad & Sonuga-Barke, 2002; Firmin et al., 2000; Harlen, 2005; Schatz et al., 2001; Ulloa et al., 2009). Analyses of teachers' responses in these studies generally show that the information provided by teachers is valid; however, further information is needed regarding teachers' perceptions about stuttering. In particular, it is necessary to determine whether they provide *accurate*

information about the condition to their students. If teachers are to serve as allies in the therapy process, they must have appropriate knowledge about stuttering (Blood et al., 2010; Cooke & Millard, 2018; Hayhow et al., 2002). To date, there are no standard instruments that can be explicitly applied to teachers to explore their perspectives regarding the impact that stuttering may have on their students. Therefore, this study aimed to develop such an instrument and use it to explore teachers' perceptions about the impact of stuttering on their students who stutter.

2. MATERIALS AND METHODS

2.1 PARTICIPANTS

Participants were 27 teachers and their students who stutter ($n=27$; mean age=9.0 mos., $SD=1.8$ mos.) recruited from different cities in Portugal. Tables 1 and 2 show demographic characteristics of teachers and their students who stutter. Specifically, Table 1 includes general information about teachers' level of experience and information about the teachers' prior experiences with stuttering and with students who stutter.

Of the teacher participants, 25 of the 27 (92.6%) were women. Overall, 55.6% of the participants reported not having prior experience teaching a student who stuttered in their class. Of the teachers who had already taught children who stutter, 40.7% reported never talking about stuttering with their students. However, 48.1% indicated that they had discussed stuttering with their students' parents. A lack of knowledge about stuttering was reported by 63.0% of the teachers. Of those who claimed to have some knowledge about the condition, 18.5% reported that they acquired this knowledge through an online search.

Table 1
Demographic characteristics of the teachers (n=27)

Teachers variables	M (SD)	
Teaching in schools (years)	20.63 (9.50)	
Teaching children who stutter (months)	13.56 (13.28)	
Number of students who stutter	1.87 (0.83)	
	n (%)	
Sex	Male 2	Female 25
Previous experience teaching students who stutter	Yes 12 (44.44%)	No 15 (55.56%)
Stuttering Conversation	Parents	Students
Just once	2 (7.41%)	1 (3.70%)
Frequently	6 (22.23%)	2 (7.41%)
Never	5 (18.52%)	11 (40.74%)
Sometimes	13 (48.14%)	8 (29.64%)
Rarely	1 (3.70 %)	4 (14.81%)
Non answered	-	1 (3.70%)
Classroom interference	Yes 2 (7.41%)	No 25 (92.59%)
Stuttering Knowledge		
No	17 (62.96%)	
Academic education	2 (7.41%)	
Online search	5 (18.52%)	
Workshop and training	2 (7.41%)	
Other	1 (3.70%)	

Table 2 shows the children's age, sex, education level, and prior therapy history demographic characteristics. The sex ratio of children who stutter was 3.5 boys to each girl (21 male and 6 female). The sample includes only children without any neurological impairment (other than stuttering), psychiatric disturbance, history of head injury, learning disorder, or seizure disorder, as confirmed through parent reports. Participants were recruited from speech-language therapist caseloads and through referrals by teachers and other professionals throughout Portugal. The sample was taken from a broader study (n=50) about the impact of stuttering on children's lives (Rocha et al., 2020).

Table 1
Demographic characteristics of the children (n=27)

Children variables	n (%)	
Sex	Boys 21 (77.8%)	Girls 6 (22.2%)
Education level	6 (22.2%)	
1st grade	6 (22.2%)	
2nd grade	4 (14.8%)	
3rd grade	4 (14.8%)	
4th grade	7 (26%)	
5th to 7th grade		
Speech Therapy		
Yes	12 (44%)	
No	8 (25.9%)	
Previous	7 (29.6%)	

2.2. MATERIALS

The Stuttering Severity Instrument – fourth edition SSI-4 (Riley, 2009) was used to confirm the children's diagnosis of stuttering. The SSI-4 is a reliable and valid norm-referenced stuttering assessment widely used for both clinical and research purposes to measure stuttering severity and to assesses the frequency, duration, physical concomitant behaviors, and naturalness of speech through pictures and reading. Because the original reading texts are in English, this study used a Portuguese-language story, "*A história do rato Artur*" (Guimarães, 2007). This story has been used in several prior studies in Portuguese (Guimarães & Abberton, 2005; Silvestre, 2009) because it yields a high test-retest consistency and is phonetically balanced. Therefore, it has been interpreted as closely reflecting spontaneous discourse (Moon et al., 2012). Some of the younger children (7-8 years old) found it hard to read the story (n = 8), so only the standard SSI-4 pictures were used for them.

Descriptive data about teachers and their students were collected through a checklist created for this study (see Tables 1 and 2). Information about children's stuttering history and socio-demographic background, including sex, therapy history, education level, and family history of stuttering, was provided by their parents via another checklist.

Results from the European Portuguese version of the *Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering* (OASES-S-PT) (Rocha et al., 2020; originally developed by Yaruss & Quesal, 2016) were used to compare the children's perceptions of stuttering with the teachers' perceptions. An adaptation of the OASES specifically for teachers (OASES-S-PT-T) was developed for the present study. This adaptation followed the same procedures as the Portuguese versions of the OASES-S for school-age (OASES-S-PT) (Rocha et al., 2020) and parents (OASES-S-P) (Rocha et al., 2019c).

The original OASES-S, the European Portuguese version of the OASES (OASES-S-PT), and the European Portuguese version of the OASES for Teachers (OASES-S-PT-T) are all divided into 4 sections: Section I (General Information) contains 15 items about the speakers' perceived fluency, speech naturalness, knowledge about stuttering, and overall feelings about stuttering; Section II (Your Reactions to Stuttering) contains 20 items aimed at examining speakers' affective, behavioral, and cognitive reactions to stuttering; Section III (Communication in Daily Situations) includes 15 items aimed at assessing how hard speakers find it to communicate in generic scenarios, at school, socially, and at home; and Section IV (Quality of Life) contains 10 items aimed at assessing how much stuttering interferes with speakers' satisfaction with their ability to communicate, their ability to actively participate in life, and their overall sense of well-being. In preparing the adaptations, slight changes were made to verb conjugations and pronouns, so the questions in the OASES-S-PT-T could be directed to teachers. For example, the first question: "How often can you speak fluently (without stuttering)?" was modified into: "how often is your student able to speak fluently (without stuttering)?".

3. PROCEDURES

This study received full approval from the Ethics Committee of the Institute of Health Sciences of Universidade Católica Portuguesa (register number 34/2017). Parents provided informed consent for themselves and their children. Consent also included permission for the researcher to record the child and confirmed the participants' right to withdraw from the study at any time. The teachers agreed to participate in the study with the school board's permission.

Assessment of the children and collection of parent-provided information were carried out simultaneously in different rooms. Sociodemographic checklists were filled out by parents (about 5 minutes) while, in a separate quiet room, the researcher completed the SSI-4 and the OASES-S-PT with the child (about 15 minutes). The OASES-S-PT-T and the teachers' checklist were provided to the teachers via the parents. The forms were placed in a sealed envelope, together with a cover letter explaining the study's aims. Once completed by the teachers, the documents were returned to parents, then forwarded to the researchers.

A total of 50 questionnaires were initially distributed; responses from 27 teachers were returned and included in the study. All testing was conducted between December 2017 and June 2018.

4. DATA ANALYSIS

Data analysis was conducted with SPSS (Statistical Package for Social Sciences -Version 24 for Windows). The Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine the normality of impact scores for Portuguese teachers and children. In comparing scores between children and teachers, paired-sample t-tests were used for variables with normal distributions, and Wilcoxon

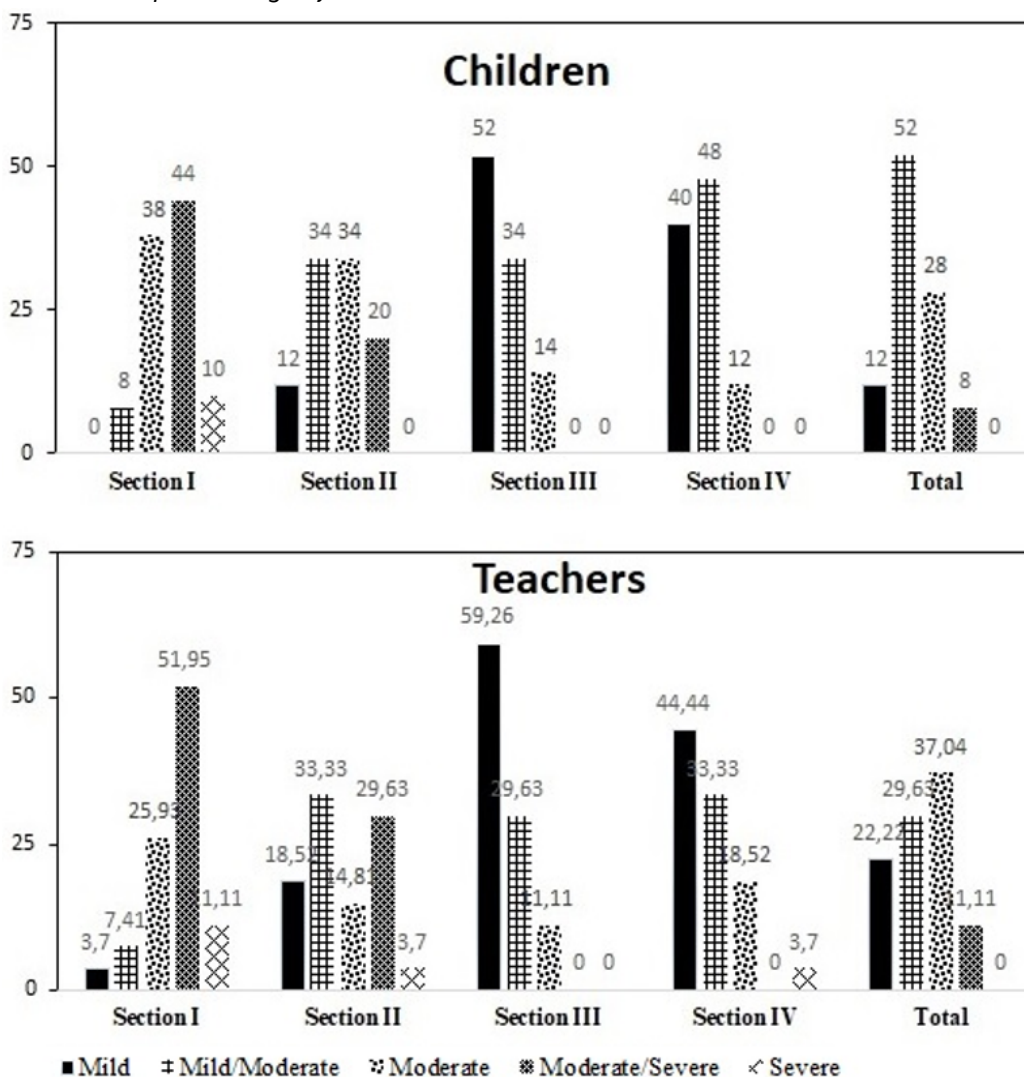
Signed Rank tests were used for variables with non-normal distributions. We chose to use two different tests to more effectively detect statistically significant differences, given that parametric tests are more appropriate for normally distributed data. In contrast, non-parametric tests are more robust to violations of normality. Correlations between the children's impact scores and the teachers' impact scores were evaluated using Spearman's rho, a statistical procedure suitable for non-normal populations and small samples (Marôco, 2010).

5. RESULTS

5.1. OASES-S-PT AND OASES-S-PT-T RESULTS

The distribution of scores for the four sections and overall impact ratings of the OASES-S for teachers (OASES-S-PT-T) and students (OASES-S-PT) are represented in Figure 1.

Figure 1
Impact ratings by children and teachers.



Analyses revealed that 37.04% of teachers reported a moderate overall impact of stuttering for their students; roughly half of the children (48.15%) reported the same impact range for themselves. A mild-to-moderate overall was reported by 29.63% of the teachers and children, and 22.22% of the teachers and children reported a mild impact. A moderate-to-severe impact was reported by 11.11% of teachers. None of the teachers rated the impact of stuttering as severe and none of the children rated the impact of stuttering as moderate-to-severe or severe.

Examining the individual sections of the OASES-S-PT and the OASES-S-PT-T, both teachers and children revealed a negative perception in Section I (General Information: 51.85% for teachers and 40.74% for students). For both groups, the impact of stuttering in section I was rated as moderate-to-severe.

In Section II (Their Reactions to Stuttering), 29.63% of teachers reported a moderate-to-severe impact. The same percentage of children (29.63%) rated themselves as experiencing a mild and a moderate impact, and 25.03% rated themselves as experiencing a mild-to-moderate impact of stuttering.

Less impact was revealed in Section III (Communication in Daily Situations) and Section IV (Quality of Life), with more than half of the teachers (59.26%) and roughly half of the children (51.85%), respectively, rating a mild impact and a mild-to-moderate impact on daily communication; both groups indicated a mild impact on quality of life.

Table 3 shows that the non-response rate for certain items was high, suggesting that teachers might not have insights into some aspects of their students' experiences. Section I (General Information) had the highest rate of non-answers. Almost half of the teachers (44.4%) failed to respond to the question related to students' use of techniques or strategies learned in speech therapy. In Section II (Their Reactions to Stuttering), the least-answered questions addressed physical tension that the students might experience in their speech, 18.8% of teachers did not answer these questions. In Section III (Communication in Daily Situations), the highest rate of non-answers was found in questions related to the difficulties that children experience when communicating at home. In Section IV (Quality of Life), 33.3% did not answer the question of how much students' lives were affected by needing to go to speech therapy.

Table 3

Mean (M), standard deviations (SD) and p-values for the impact scores of children who stutter (n=27) and their teachers (n=27)

Impact Scores	Children who stutter M (SD)	Teachers M (SD)	t/z	p
I	2.789 (.627)	3.033 (.688)	t= -1.531	.138
II	2.106 (.835)	2.318 (.924)	t= -.972	.340
III	1.495 (.430)	1.428 (.560)	z= -.745	.456
IV	1.540 (.604)	1.704 (.714)	z= -1.090	.276
Total score	2.022 (.542)	2.116 (.635)	t= -.664	.513

5.2 COMPARISON AND CORRELATION OF OASES-S SCORES OF TEACHERS AND THEIR STUDENTS WHO STUTTER

Overall, both teachers (2.02 ± 0.54) and children (2.12 ± 0.64) perceived a moderate overall adverse impact of stuttering; Table 4 shows the mean impact rating scores comparison between teachers and their students. There were no statistically significant between-group differences ($p > .05$) in the impact score means.

Table 4
Correlations (Spearman's rho) among student's impact scores and teacher's impact scores

Impact Scores	Correlation coefficient (p value)
I	.200 (.317)
II	.215 (.281)
III	.319 (.105)
IV	.214 (.283)
Total score	.265 (.182)

As shown in Table 5, there was no significant correlation between students' impact scores and teachers' impact scores ($p > .05$).

Table 5
Correlations (Spearman's rho) among student's impact scores and teacher's impact scores

Impact Scores	Correlation coefficient (p value)
I	.20 (.33)
II	.21 (.28)
III	.31 (.11)
IV	.21 (.28)
Total score	.28 (.18)

6. DISCUSSION

This study asked teachers about how stuttering impacts their students' lives and compared their responses to responses previously collected from children. Most teachers and students who stutter rated the degree of impact due to stuttering as moderate. According to the teachers, the students themselves,

and the results from Section I, most students have little knowledge about stuttering. This finding is consistent with previous studies (Rocha et al, 2020). Teachers' responses were likely influenced by their overall lack of knowledge about stuttering (Carroll, 2010; Li & Arnold, 2015; Silva et al., 2016). The large number of specific items skipped by teachers reinforces this notion. Many teachers indicated that they had never talked about stuttering with their students. These results suggest that teachers' general lack of awareness about stuttering could cause them to misunderstand typical reactions from their students, given that children's feelings and attitudes toward stuttering are not always obvious. This appears to be mainly for teachers who are not accustomed to dealing with stuttering and those who work with large groups of students, where individualized attention is not always possible.

The overall results from this study indicate that teachers perceive the impact of stuttering on the lives of their students to be moderately negative. This impact can be seen in negative emotional reactions and attitudes toward speaking and stuttering. Common examples of these reactions include embarrassment, frustration, and anxiety. Such findings support the idea that treatment for school-age children should include multiple goals based on each child's individual needs, and that these goals should not only focus on enhancing fluency but also address other goals, such as acceptance of stuttering, minimizing avoidance, and reducing negative emotions associated with stuttering (Cooke & Millard, 2018; Murphy et al., 2007; Reardon-Reeves & Yaruss, 2013; Yaruss et al., 2012). Reducing children's negative emotions can also support children's use of speaking strategies to further reduce the impact of stuttering (Howard, 2013; Murphy et al., 2007; Reardon-Reeves & Yaruss, 2013; Yaruss et al., 2012).

Both teachers and children identified an adverse impact of stuttering in the school setting. These results agree with previous literature that highlights the burden of living with stuttering, either for the children themselves or for those around them. This includes research on attitudes toward stuttering (Boey, 2012; Guttormsen et al., 2015), the impact of stuttering on children (Beilby et al., 2012; Yaruss & Quesal, 2016), and parent's perspectives about the impact of stuttering (Rocha et al, 2019c; Cooke & Millard, 2018). These results confirm the importance of gathering information from multiple people in the child's life during the assessment process. In particular, teachers can provide unique insights into children's experiences in the classroom, and this can lead to better cooperation between clinicians and teachers in the treatment of children who stutter (Blood et al., 2010; Cooke & Millard, 2018; Daniels et al., 2012; Miller, 1999; Murphy et al., 2007; Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). Findings also highlight the need for treatment to address children's communication difficulties in specific scenarios, such as speaking with peers and large groups.

Teachers' perceptions of the impact of stuttering on children's lives may have been influenced by their perceptions of stuttering, as well as by their views about the future for their students who stutter (Dorsey & Guenther, 2000; Turnbull, 2006). Teachers' negative stereotypes and perceptions regarding people who stutter have previously been identified (Dorsey & Guenther, 2000; Turnbull, 2006). This might have contributed to teachers' perceptions of the negative impact on their students' lives.

Although teachers were able to provide insights about children's experiences in the school setting, they were, not surprisingly, unable to provide information about children's communication difficulties at home or in other settings outside of the school. This is made clear by the number of skipped items related to the issues mentioned above in the teachers' responses on the OASES-S-PT. It may also reflect the teachers' lack of understanding about stuttering and a lack of information sharing between speech therapists and teachers. The majority of teachers did not know how to respond to treatment-related issues. They also stated that they had no knowledge about stuttering and never talked about stuttering with their students. This is in agreement with studies that report a lack of teachers' knowledge about what they can do to help their students deal with stuttering (Li & Arnold, 2015; Silva et al., 2016). Together, these findings emphasize the importance of incorporating teachers into the therapy process. The results highlight how fundamental it is to implement awareness-raising, teacher-targeted efforts. Brochures and videos may be used to provide general information, and regular meetings involving parents, teachers, and therapists could further the dissemination of accurate information about stuttering (Carroll, 2010).

No significant differences were found between teachers' and their students' answers to the adapted OASES instruments (OASES-S-PT for students and OASES-S-PT-T for teachers). This could mean that the groups' responses were, in general, very similar. At the same time, there was no significant correlation between the impact scores of students and teachers. Previous studies about learning disabilities and neurodevelopmental problems have shown positive correlations between children's and teachers' responses (Al-Awad & Sonuga-Barke, 2002; Firmin et al., 2000; Harlen, 2005; Schatz et al., 2001; Ulloa et al., 2009). This suggests that further study on this relationship is needed. The low correlation in this study may be related to the small number of participants and some missing items in the teachers' responses. Regardless, findings highlight the need to improve partnership among teachers and speech therapists and increase teachers' knowledge about stuttering (Carroll, 2010; Li & Arnold, 2015).

7. FINAL CONSIDERATIONS

This study focused specifically on teachers' perceptions; additional research will be needed to better understand whether there are differences between children's perceptions and the perceptions of other professionals (such as speech-language pathologists), as well as siblings and other family members. Findings should be interpreted with caution due to the relatively small sample and the non-response rate for some items. Importantly, cultural factors may also influence teachers' perceptions, so replicating this study with a more significant sample, both in Portugal and in other countries, will be needed so that therapeutic programs can be customized according to each country's cultural identity. It is also important to consider that this is the first time that the OASES-S-PT-T measure has been used with teachers. Given the low response rate for some items, it may be that some of the questions were harder for teachers to

interpret. Further expansion and replication of this research will be needed to understand the role of these factors in the participants' responses.

The present findings highlight the need to develop a closer and more effective relationship between therapists and teachers, especially because the perceptions about stuttering may impact how teachers cope with students who stutter. Although teachers in this study did perceive that their students were experiencing a moderate negative impact due to stuttering, there were several areas in which the teachers did not have clear insights. This suggests that speech-language pathologists can do more to clarify teachers about common experiences for children who stutter, particularly the nature of speech therapy for children who stutter (e.g., Reardon-Reeves & Yaruss, 2015).

To conclude, this study highlights the importance of ensuring that teachers have an adequate understanding of the experiences of children who stutter; outreach campaigns in schools could help to demystify stuttering for teachers. Improving teachers' knowledge of stuttering will help to create a more supportive school atmosphere for children who stutter.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors would like to wholeheartedly thank all the families (parents and children) who participated in this study, as well as colleagues Elsa Margarido, Rita Carneiro, Jaqueline Carmona, Joana Caldas, and Maria João Morgado, for their assistance.

FUNDING

This work was supported by the Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT (JRR individual grant ref. number SFRH/BPD/109234/2015).

REFERENCES

Al-Awad, A., & Sonuga-Barke, E. (2002). The application of the Conners' Rating Scales to a Sudanese sample: An analysis of parents' and teachers' ratings of childhood behaviour problems. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 75(2), 177–187. <https://doi.org/10.1348/147608302169634>

Ambrose, N. G., & Yairi, E. (1999). Normative Disfluency Data for Early Childhood Stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(4), 895–909.

Beilby, J. M., Byrnes, M. L., & Yaruss, J. S. (2012). The impact of a stuttering disorder on Western Australian children and adolescents. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 22(2), 51. <https://doi.org/10.1044/ffd22.2.51>

Bloodstein, O., Bernstein Ratner, N. & Brundage, S. B. (2021). *A Handbook on stuttering* (7th ed). Plural Publishing.

Blood, G. W., Boyle, M. P., Blood, I. M., & Nalesnik, G. R. (2010). Bullying in children who stutter: Speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders, 35*(2), 92–109. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.03.003>

Boey, R. (2012). Essentials of Epidemiology and Phenomenology of Stuttering – Consequences for Clinical SLP Practice. *Logopedija, 3*(1), 1–11.

Boey, R., Van de Heyning, P. H., Wuyts, F. L., Heylen, L., Stoop, R., & De Bodt, M. S. (2009). Awareness and reactions of young stuttering children aged 2–7 years old towards their speech disfluency. *Journal of Communication Disorders, 42*(5), 334–346. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2009.03.002>

Bothe, A. K., & Richardson, J. D. (2011). Statistical, Practical, Clinical, and Personal Significance: Definitions and Applications in Speech-Language Pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(3), 233–242. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0034\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0034))

Carroll, C. (2010). "It's not everyday that parents get a chance to talk like this": Exploring parents' perceptions and expectations of speech-language pathology services for children with intellectual disability. *International Journal of Speech-Language Pathology, 12*(4), 352–361. <https://doi.org/10.3109/17549500903312107>

Conture, E. G. (2001). *Stuttering: Its Nature, Diagnosis, and Treatment*. Allyn and Bacon.

Cooke, K., & Millard, S. (2018). The Most Important Therapy Outcomes for School-Aged Children Who Stutter: An Exploratory Study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 27*(October), 1152–1163.

Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 34*(2), 61–71. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.05.002>

Daniels, D. E., Gabel, R. M., & Hughes, S. (2012). Recounting the K-12 school experiences of adults who stutter: A qualitative analysis. *Journal of Fluency Disorders, 37*(2), 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.12.001>

Dorsey, M., & Guenther, R. K. (2000). Attitudes of professors and students toward college students who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 25*(1), 77–83. [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(99\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(99)00026-1)

Firmin, M. W., Proemmel, E., & Hwang, C. (2000). A Comparison of Parent and Teacher Ratings of Children's Behaviors. *Educational Research Quarterly, 29*(2), 18–28.

Guimarães, I. (2007). *A ciência e a arte da voz humana*. Escola Superior de Saúde de Alcoitão.

Guimarães, I., & Abberton, E. (2005). Fundamental frequency in speakers of Portuguese for different voice samples. *Journal of Voice, 19*(4), 592–606. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2004.11.004>

Guttormsen, L. S., Kefalianos, E., & Næss, K.-A. B. (2015). Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review. *Journal of Fluency Disorders, 46*, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2015.08.001>

Harlen, W. (2005). Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education, 20*(3), 245–270. <https://doi.org/10.1080/02671520500193744>

- Hayhow, R., Cray, A. M., & Enderby, P. (2002). Stammering and therapy views of people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27(1), 1–17. [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(01\)00102-4](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(01)00102-4)
- Howard, C. (2013). Behavioral Stuttering Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 921–933. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0036\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0036))
- Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29(4), 275–305. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2004.10.001>
- Langevin, M., Packman, A., & Onslow, M. (2010). Parent perceptions of the impact of stuttering on their preschoolers and themselves. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 407–423. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.003>
- Li, J., & Arnold, H. S. (2015). Reactions of teachers versus non-teachers toward people who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 56, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.05.003>
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística - Com Utilização do SPSS* (3ª Ed.). Edições Sílabo.
- Miller, C. (1999). Teachers and speech and language therapists: a shared framework. *Nasen Journals*, 26(3), 141–146. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00126>
- Moon, K. R., Chung, S. M., Park, H. S., & Kim, H. S. (2012). Materials of Acoustic Analysis: Sustained Vowel Versus Sentence. *Journal of Voice*, 26(5), 563–565. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2011.09.007>
- Murphy, W. P., Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2007). Enhancing treatment for school-age children who stutter. I. Reducing negative reactions through desensitization and cognitive restructuring. *Journal of Fluency Disorders*, 32(2), 121–138. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2007.02.002>
- Pros, R. C., Tarrida, A. C., Muntada, M. C., & Martin, M. B. (2017). Horarios laborales de los progenitores y su incidencia en el rendimiento académico de alumnos de primaria. Efectos diferenciales del género. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 135. <https://doi.org/10.21814/rpe.9512>
- Reardon-Reeves, N., & Yaruss, J. S. (2013). *School-age stuttering therapy: A practical guide*. Stuttering Therapy Resources, Inc.
- Reardon-Reeves, N., & Yaruss, J.S. (2015). *School-age stuttering: How teachers can help*. Stuttering Therapy Resources, Inc.
- Riley, G. (2009). *The Stuttering Severity Instrument for Adults and Children (SSI-4)* (4th ed.). PRO-ED.
- Rocha, M. S., Rato, J. R., Yaruss, J.S. (2020). The impact of stuttering on Portuguese school-age children as measured by the OASES-S. *Speech, Language and Hearing*, 24(1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2020.1751427>
- Rocha, M. S., Yaruss, J. S., & Rato, J. R. (2019a). Gaguez na Criança - Atualização da Revisão de Literatura. *Cadernos De Saúde*, 11(2), 12-20. <https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2019.5950>
- Rocha, M. S., Yaruss J. S. & Rato, J. R. (2019b). Temperament, Executive Functioning, and Anxiety in School-Age Children Who Stutter. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02244>

- Rocha, M. S., Yaruss J. S. & Rato, J. R. (2019c). Stuttering Impact: A Shared Perception for Parents and Children? *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 72(9), 1–9. <https://doi.org/10.1159/000504221>
- Schatz, A. M., Ballantyne, A. O., & Trauner, D. A. (2001). Sensitivity and Specificity of a Computerized Test of Attention in the Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Assessment*, 8(4), 357–365. <https://doi.org/10.1177/107319110100800401>
- Seixas, A. M., Matos, A., Festas, M. I., & Fernandes, P. (2014). *Os tempos na escola: Estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Silva, L. K., Martins-Reis, V. de O., Maciel, T. M., Ribeiro, J. K. B. C., Souza, M. A. de, & Chaves, F. G. (2016). Gagueira na escola: efeito de um programa de formação docente em gagueira. *CoDAS*, 28(3), 261–268. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015158>
- Silvestre, I. (2009). *Avaliação Acústico-Perceptiva e Stress em Mulheres com Patologia Laríngea* Inês dos Reis Silvestre *Avaliação Acústico-Perceptiva e Stress em Mulheres com Patologia Laríngea*. Universidade de Aveiro.
- Smith, A., & Weber, C. (2017). How Stuttering Develops: The Multifactorial Dynamic Pathways Theory. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 60(9), 2483–2505. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-S-16-0343
- Tichenor, S., & Yaruss, J.S. (2019). Stuttering as defined by adults who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(12), 4356–4369. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00137
- Turnbull, J. (2006). Promoting greater understanding in peers of children who stammer. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(4), 237–247. <https://doi.org/10.1080/13632750601022139>
- Ulloa, R. E., Narváez, M. R., Arroyo, E., del Bosque, J., & de la Peña, F. (2009). Estudio de validez del cuestionario para trastorno por déficit de atención y trastorno de conducta. *Actas Espanolas de Psiquiatria*, 37(3), 153–157.
- Yaruss, J. S., Coleman, C. E., & Quesal, R. W. (2012). Stuttering in School-Age Children: A Comprehensive Approach to Treatment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 536–548. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0044\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0044))
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2004). Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): An update. *Journal of Communication Disorders*, 37(1), 35–52. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00052-2](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00052-2)
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2006). Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31(2), 90–115. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2006.02.002>
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2016). *Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES)*. Stuttering Therapy Resources, Inc.

i Institute of Health Sciences, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-7054-5610>

ii Centre for Interdisciplinary Research in Health, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-7298-4892>

ii Michigan State University, USA.
<https://orcid.org/0000-0003-1964-575X>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Mónica S. Rocha
Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa.
Palma de Cima
1649-023 Lisboa, Portugal
+351 217 214 147
tfmonica.rocha@gmail.com

Recebido em 29 de julho de 2019
Aceite para publicação em 22 de outubro de 2021

Perceções dos professores sobre o impacto da gaguez no quotidiano dos seus alunos que gaguejam

RESUMO

A gaguez é uma perturbação do neurodesenvolvimento que afeta a fluência normal do discurso. A forma como os outros percebem a gaguez e como reagem à perturbação pode afetar a forma como as próprias crianças percebem a sua gaguez. As crianças têm grande parte das suas experiências sociais na escola e para as crianças que gaguejam pode ser difícil lidar com a comunicação pelo que torna-se essencial perceber como é que os professores percebem a gaguez. Neste estudo, recolhemos dados acerca das perceções dos professores acerca do impacto da gaguez nas crianças portuguesas, através de uma adaptação da versão Portuguesa do instrumento: Avaliação Global da Experiência da gaguez pela pessoa (OASES-S). Participaram no estudo 27 professores e os seus alunos que gaguejam ($n=27$; média de idade =9.0 anos; DP= 1.8), que foram recrutados de diversas cidades em Portugal. No geral, os professores perceberam o impacto da gaguez na vida dos seus alunos como: ligeiro-a-moderado. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as perceções dos professores acerca do impacto da gaguez e a auto-perceção dos alunos. Contudo, não se verificou correlação entre as pontuações de impacto dos professores e dos alunos. Além disso, os professores não responderam a alguns dos itens do questionário, o que indica que os professores estão pouco familiarizados com alguns aspetos relacionados com as experiências das crianças e a gaguez, o que enfatiza a necessidade de uma melhor integração dos professores nos programas terapêuticos de forma a aumentar o apoio fornecido em contexto escolar às crianças que gaguejam.

Palavras-chave: Gaguez; Perceção dos professores; Crianças em idade escolar; Qualidade de vida

La perception des professeurs concernant l'impact du bégaiement au quotidien de leurs élèves bégues

ABSTRACT

Le bégaiement est un trouble neurodéveloppemental qui affecte la parole. La manière dont les autres perçoivent le bégaiement et réagissent à ce trouble peut influencer la façon dont les enfants perçoivent leur bégaiement. Les enfants ont la plus part de leurs expériences sociales à l'école. Et pour les enfants bégues la communication peut être difficile. Alors c'est essentiel de connaître la perception des professeurs vis-à-vis du bégaiement. Pour cette étude, nous avons assemblé des données concernant la perception des professeurs sur l'impact du bégaiement pour les élèves portugais, au moyen d'une adaptation de la version portugaise de l'instrument: Évaluation Global de l'Expérience du Bégaiement par l'Individu (OASES-S). Le nombre de participants à l'étude était de 27 professeurs et leurs élèves bégues (n=27 ; age moyen = 9,0 d=1,8) ont été évalué dans plusieurs écoles du Portugal. De manière générale, les professeurs perçoivent l'impact du bégaiement dans la vie scolaire de l'élève comme étant : légère ou modéré. Des différences statistiques significatives n'ont pas été vérifiées entre la perception des professeurs sur l'impact du bégaiement et l'autoperception des élèves. Cependant, il n'y a pas de corrélation entre les évaluations sur l'impact des élèves et celles des professeurs. Ces derniers n'ont pas répondu à tous les items du questionnaire ce qui indique que les professeurs sont peu familiarisés avec certains aspects en rapport avec l'expérience des enfants et le bégaiement, cela démontre le besoin d'une meilleure intégration des professeurs dans les programmes thérapeutiques de manière à améliorer le soutien apporté aux enfants bégues.

Mot-clé: Bégaiement; Perception des professeurs; Enfants en age scolaire; Qualité de vie

O processamento sensorial e a sua relação com o desempenho escolar

RESUMO

O estudo pretende verificar se existe relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar. Constituiu-se uma amostra de 47 sujeitos que frequentavam o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aplicou-se a *Sensory Processing Measure* (SPM) - Forma Casa e Forma Sala de Aula e a Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE), relacionando-as com as avaliações escolares. Observaram-se mais problemas no “Planeamento e Ideias” no contexto sala de aula do que em casa. Os resultados nas dimensões da BAPAE foram superiores, comparativamente com os valores de referência. Verifica-se uma correlação significativa, para $p < 0,05$, negativa entre a “Visão” da SPM - Forma Sala de Aula e os “Conceitos Quantitativos” da BAPAE ($R_{\text{Pearson}} = 0,301$, $p = 0,039$), o que significa que quanto maiores os resultados no item “Visão”, o que corresponde a um pior resultado, menores são os desempenhos na BAPAE. Confirma-se que existe relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar, verificando-se que quanto maior é o score nas dimensões da SPM descritas, mais baixas são as notas nas disciplinas.

Palavras-chave: Processamento sensorial; Desempenho escolar; Crianças

1. INTRODUÇÃO

A escola é a principal área de participação e produtividade para as crianças e jovens, local onde aprendem, jogam, fazem trabalhos artísticos e manuais, se envolvem em desportos e estabelecem relações sociais. A aprendizagem é uma função que requer um processamento bem-sucedido de informações sensoriais com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias para a atenção, compreensão e organização dos diversos *inputs* sensoriais (Chien et al., 2016; Roley & Schaaf, 2006; Schaaf et al., 2018). Para que as crianças consigam aprender facilmente é necessário que ocorra uma Integração Sensorial (IS) adequada (Ayres, 1979, 2005; Pfeiffer et al., 2018).

As dificuldades na IS não são evidentes, no entanto, ocorrem entre crianças de todo o mundo, originando dificuldades nas aprendizagens escolares e comportamentos desadequados (Ayres, 2005; Gourley et al., 2013; Tanner et al., 2015). Muitas das crianças com Disfunção no Processamento

Andreia Simão
Henriquesⁱ
Escola Superior de
Saúde do Alcoitão,
Portugal

Cláudia Sofia Góis
Ribeiro Silvaⁱⁱ
Escola Superior de
Saúde do Alcoitão,
Portugal

Helena Isabel
da Silva Reisⁱⁱⁱ
Politécnico de Leiria,
Portugal

Sensorial (DIS) apresentam inteligência normal ou acima da média, no entanto, exibem dificuldades em lidar com desafios intelectuais, como por exemplo o planeamento e a sequenciação da ação motora, conduzindo a um desempenho pouco eficaz e, muitas vezes, mal interpretado por parte do adulto. A maioria destas crianças não apresenta alterações cognitivas e algumas não têm nenhum outro diagnóstico de aprendizagem ou desenvolvimento associado. Desta forma, algumas crianças realizam as suas funções normalmente, de modo a que atinjam as competências expeáveis para a sua faixa etária, enquanto outras exibem funções abaixo do que seria esperado (Ayres, 2005; Parham et al., 2019). Segundo alguns autores (Katz, 2007; Young & Furgal, 2016), existe um número substancial de crianças em idade escolar que sofrem de DIS, correndo altos riscos de problemas emocionais, sociais e escolares, contudo, muitas destas crianças são diagnosticadas incorretamente, e, desta forma, não beneficiam de uma intervenção adequada.

As crianças com dificuldades no processamento sensorial e de práxis apresentam muitas vezes dificuldades na sala de aula, sendo um desafio para os professores, enquanto tentam determinar a causa do mau desempenho da criança. Segundo indicam os relatos dos pais, entre 5% e 13% das crianças podem apresentar DIS; desta forma, pensa-se que possa existir um grande número de crianças com estas dificuldades a frequentar as escolas (Aguilar & Esposito, 2019; Miller-Kuhaneckum et al., 2007).

Dada a escassez de estudos que examinem diretamente a relação entre a integração sensorial e o desempenho escolar, o estudo realizado por Parham (1998) foi desenhado para responder a este tema. Os resultados apoiam a premissa de que o processamento da integração sensorial está relacionado com o desempenho escolar, fornecendo correlações moderadamente altas entre a integração sensorial e as competências cognitivas. Rocha e Dounis (2013) também realizaram um estudo, no qual utilizaram o instrumento Perfil Sensorial (Dunn, 1999), onde referiram que existe relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar. Porém, dado o reduzido número da amostra (por conveniência), não é possível generalizar os resultados, sugerindo o aprofundamento deste tema com uma amostra maior e através do uso de outros instrumentos de avaliação.

Devido à insuficiência de estudos em Portugal que relacionem as disfunções do processamento sensorial com o desempenho escolar, procurou-se desenvolver esta investigação a fim de verificar esta relação em crianças que frequentam o 2º ano de escolaridade.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral verificar se existe relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar das crianças que frequentam o 2º ano de escolaridade. Como objetivos específicos pretende-se: 1) identificar o processamento sensorial das crianças no contexto casa e no contexto sala de aula; 2) comparar o processamento sensorial das crianças nos contextos casa e sala de aula; 3) avaliar as aptidões das crianças para a aprendizagem escolar; 4) verificar se existe relação entre o processamento sensorial e as aptidões para a aprendizagem escolar; 5) verificar se existe relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar; e, por último, 6) verificar se há relação entre as aptidões para a aprendizagem escolar e o desempenho escolar.

2. METODOLOGIA

Este estudo apresenta um desenho transversal, visto que existe apenas um único momento de recolha dos dados, e é descritivo correlacional, visando estabelecer relações entre variáveis, explorando-as e identificando-as (Fortin, 2009).

2.1. PARTICIPANTES

O método de amostragem para este estudo é não probabilístico por conveniência ou acidental, visto que é constituída por indivíduos facilmente acessíveis e que respondem aos critérios de inclusão (Fortin, 2009). Desta forma, contactou-se um Agrupamento de Escolas da Rede Pública que se encontra na área de residência da investigadora. As crianças do estudo apresentavam idades compreendidas entre os sete e os nove anos e frequentavam o 2º ano de escolaridade, sendo excluídas as que apresentavam medidas de suporte à aprendizagem seletivas e/ou adicionais ou qualquer diagnóstico clínico. Todos os pais apresentam um grau de escolaridade suficiente que lhes permitia compreender e preencher a *Sensory Processing Measure* (SPM) - Forma Casa (Parham et al., 2007) e a SPM - Forma Sala de Aula (Miller-Kuhaneck et al., 2007) de forma autónoma.

A amostra foi constituída por 47 crianças com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, 21 do género feminino e 26 do género masculino. A maioria dos encarregados de educação que preencheram o inquérito foram as mães (89,4%), tendo idades compreendidas entre os 37 e os 41 anos, e relativamente à escolaridade 68,1% indicaram que concluíram o ensino secundário ou o ensino superior.

2.2. PROCEDIMENTOS

O presente estudo foi realizado com todo o rigor de acordo com os procedimentos éticos. Em primeiro lugar foi feito um pedido de autorização às autoras que validaram a versão portuguesa do SPM - Forma Casa e Forma Sala de Aula no âmbito do presente estudo, tendo sido autorizado por ambas. De seguida foi realizado um pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas para se proceder à aplicação dos instrumentos e dar-se a conhecer os objetivos da investigação. Posteriormente à aceitação, foi agendada uma data com os professores titulares das turmas do 2.º ano de forma a explicar o estudo e a solicitar a sua participação. Desta forma, procedeu-se à entrega dos consentimentos informados aos professores e aos encarregados de educação, assim como de um documento explicativo do estudo (âmbito, objetivos, possibilidade de recusar a qualquer momento e garantia da confidencialidade) e do questionário SPM - Forma Casa e Forma Sala de Aula. Os documentos encontravam-se previamente numerados, com exceção do consentimento informado, garantindo assim o anonimato da informação. Os envelopes destinados aos professores e aos encarregados de educação continham os contatos da investigadora, informando-os da inteira disponibilidade para o esclarecimento de qualquer dúvida. Foi agendada uma data com os professores para aplicação da BAPAE, que foi realizada em cada turma, coletivamente, em contexto de sala

de aula, numa única sessão, com as crianças participantes e conduzida pela investigadora, sob orientação de uma psicóloga que colaborou na investigação.

Para a análise estatística dos dados obtidos utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* – versão 22.0, que permite a análise descritiva dos dados, através de tabelas de frequência, medidas de tendência central e dispersão (moda, média, mediana, desvio-padrão, entre outros), bem como a análise de correlação entre variáveis, testando a independência e a intensidade da correlação entre elas.

2.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

De forma a cumprir o objetivo do estudo, foi aplicado o instrumento SPM - Forma Casa, desenvolvido por Parham et al. (2007) e com tradução e adaptação cultural e linguística por Rosário (2013), e SPM - Forma Sala de Aula, desenvolvido por Miller-Kuhaneck et al. (2007), com tradução e adaptação cultural e linguística por Simões (2013). Este instrumento é constituído por 75 itens. Neste estudo utilizaram-se as duas formas: a SPM - Forma Casa, que foi preenchida pelo encarregado de educação, e a SPM - Forma Sala de Aula, preenchida pelo professor titular de turma. Ambos os questionários são constituídos por oito subescalas – Participação Social (PS), Visão (VIS), Audição (AUD), Tato (TAT), Consciência do Corpo (COR), Equilíbrio e Movimento (EQM), Planeamento e Ideias (PLI) e Total dos Sistemas Sensoriais (TSS) – e apresentam a mesma escala de pontuação. Demoram cerca de 15 a 20 minutos a serem preenchidos e cerca de 10 minutos para serem cotados pelo examinador (Simões, 2013). Cada item é cotado segundo a frequência com que o comportamento ocorre, numa escala de *Likert* de 1 a 4, em que as opções são “Sempre”, “Frequentemente”, “Ocasionalmente” e “Nunca”.

A pontuação da SPM permite classificar cada escala consoante o funcionamento das crianças em três tipos de interpretação: “Típico”, “Alguns Problemas” ou “Disfunção Definitiva” (Rosário, 2013), o que significa que *scores* mais elevados indicam maiores problemas no processamento sensorial. Em relação ao estudo original normativo e padronizado da SPM - Forma Sala de Aula e Forma Casa, realizado nos Estados Unidos da América, contou com uma amostra de 1.051 crianças com desenvolvimento típico, com escolaridade desde o jardim de infância até ao 6º ano (Simões, 2013). Os resultados obtidos forneceram evidências que suportam a fidelidade e a validade da SPM, sendo que a Forma Sala de Aula apresenta uma consistência interna com média de 0,86 e de 0,97 no teste-reteste e a Forma Casa obteve uma consistência interna com uma média de 0,85 e de 0,95 no teste-reteste (Parham et al., 2007).

Foi também utilizada a Bateria de Aptidões Para a Aprendizagem Escolar (BAPAE), desenvolvida por M.^a Victoria de la Cruz, que avalia um conjunto de aptidões básicas que a criança já deveria ter adquirido nesta idade, necessárias à aprendizagem escolar, composta por cinco provas: “Compreensão Verbal”, “Relações Espaciais”, “Conceitos Quantitativos”, “Constância da Forma” e “Orientação Espacial”. A prova pode aplicar-se coletiva ou individualmente a crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico a partir dos seis anos, tendo sido, neste estudo, realizada coletivamente em oito turmas. A adaptação portuguesa foi realizada com aproximadamente 800 crianças que frequentavam o 1º e o 2º

anos do 1º Ciclo de escolas públicas e privadas (Cruz, 2008). Foi realizado um estudo da validade, validade de critério, numa amostra de 100 sujeitos, que pretendeu verificar qual a correlação entre a avaliação dos professores e os resultados das provas. Verificou-se que apresentavam uma correlação positiva e significativa $p < 0.01$ com valores de moderados a altos.

A BAPAE apresenta um manual com instruções específicas que o examinador deve ler pausadamente e com clareza e um caderno de itens onde a criança dará as suas respostas (com uma série de desenhos que a criança identifica seguindo as indicações). Apresenta também uma grelha para cotação com pontuações máximas de 20 pontos nas provas de “Compreensão Verbal”, “Conceitos Quantitativos”, “Constância da Forma” e “Orientação Espacial” e 10 pontos nas “Relações Espaciais” (Cruz, 2008). O manual da BAPAE apresenta tabelas de normas segundo o nível de escolaridade (1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico) e por idade (6, 7 e 8 + anos), o que permite ao examinador averiguar se os resultados das provas dos alunos se encontram dentro da média dos valores de referência, segundo essas tabelas. Esta Bateria permite identificar as dificuldades individuais nas diferentes provas, no sentido de ajudar as crianças a alcançar o nível médio esperado para a sua idade (Cruz, 2008).

3. RESULTADOS

Inicia-se a apresentação dos resultados com a identificação do processamento sensorial da amostra no contexto casa e sala de aula, referente ao primeiro e segundo objetivos, no qual foi possível identificar as áreas mais problemáticas nestes contextos através da análise de frequências. Usou-se ainda a média e o desvio-padrão mínimo e máximo para a nota T, correspondente ao *score* de cada dimensão e total da prova.

É possível verificar que as dimensões que apresentam maiores problemas, no contexto casa, são o “Tato” (27,7%), que corresponde ao somatório de “Alguns Problemas” com “Disfunção Definitiva”, a “Consciência do Corpo” (21,3%) e o “Total dos Sistemas Sensoriais” (19,1%).

Relativamente ao processamento sensorial da amostra no contexto sala de aula, verifica-se que as áreas mais problemáticas coincidem com as referidas anteriormente: “Tato” (27,7%), “Total dos Sistemas Sensoriais” (23,4%), “Consciência do Corpo” (21,3%); porém, a “Visão” (21,2%) e o “Planeamento de Ideias” (29,8%) também revelam ser áreas problemáticas.

No sentido de se avaliar as diferenças ambientais, efetuou-se a subtração entre o *score* Total Nota T Forma Casa e o *score* Total Nota T Forma Sala de Aula. As diferenças obtidas têm valores normativos. Verifica-se que a maioria das crianças (61,7%) não apresenta diferenças na quantidade de problemas nos contextos sala de aula e casa, 21,3% revelam ter mais problemas em casa do que na sala de aula e 17% exibem mais problemas na sala de aula do que em casa. Utilizou-se ainda o teste *t* de *student* para amostras emparelhadas para comparar as notas T das dimensões da Forma Casa e Forma Sala de Aula. Usou-se este teste paramétrico dado haver normalidade ou desvios pouco severos à normalidade.

Como se pode observar na Tabela 1, o teste *t* de *student* para amostras emparelhadas revelou a existência de uma diferença significativa entre a Forma Sala de Aula e a Forma Casa apenas na dimensão “Planeamento de Ideias”, sendo a média da Nota T mais elevada na Forma Sala de Aula (média = 52,62) do que na Forma Casa (média = 47,60), revelando assim mais problemas na sala de aula nesta dimensão.

Tabela 1

Comparação das Notas T das Dimensões da Forma Casa e Forma Sala de Aula

	Média	N	Desvio-padrão	<i>t student</i> amostras emparelhadas
Visão Casa	51,64	47	7,65	t = 0,273
Visão Sala de Aula	52,17	47	9,55	p = 0,786
Audição Casa	51,51	47	7,17	t = 0,363
Audição Sala de Aula	50,91	47	8,06	p = 0,718
Tato Casa	52,57	47	8,80	t = -0,455
Tato Sala de Aula	53,32	47	9,87	p = 0,651
Consciência do Corpo Casa	51,55	47	8,46	t = 0,286
Consciência do Corpo Sala de Aula	51,09	47	9,14	p = 0,776
Equilíbrio e Movimento Casa	50,79	47	8,53	t = 1,561
Equilíbrio e Movimento Sala de Aula	48,34	47	10,13	p = 0,125
Planeamento e Ideias Casa	47,60	47	6,65	t = -3,865
Planeamento e Ideias Sala de Aula	52,62	47	9,54	p = 0,000***
Total dos Sistemas Sensoriais Casa	51,79	47	7,65	t = -0,478
Total dos Sistemas Sensoriais Sala de Aula	52,47	47	9,33	p = 0,635

***. Correlação significativa para $p \leq 0,001$.

De forma a avaliar as aptidões das crianças para a aprendizagem escolar realizou-se uma análise de estatística descritiva (média, desvio-padrão) para os resultados das seguintes dimensões: “Compreensão Verbal”, “Relações Espaciais”, “Conceitos Quantitativos”, “Constância da Forma” e “Orientação Espacial”, verificando-se, através de um teste inferencial *t* de *student* para uma amostra, se os resultados diferem significativamente dos valores de referência em termos de média para cada dimensão.

Os sujeitos desta amostra revelaram resultados significativamente superiores em todas as dimensões e total da prova, quando comparados com os valores médios de referência da BAPAE para alunos no mesmo ano escolar.

Posteriormente, verificou-se se existe relação entre o processamento sensorial e as aptidões para a aprendizagem escolar através da correlação de *Pearson* para relacionar as dimensões e totais das duas provas, dado estas terem distribuição normal ou desvios pouco severos à mesma. Verifica-se que existe uma correlação significativa negativa, para $p < 0,05$, entre a “Visão” da SPM e os “Conceitos Quantitativos” da BAPAE ($R_{\text{Pearson}} = -0,301$, $p = 0,039$), ou seja, quanto mais elevado o resultado na “Visão” da SPM - Forma Sala de Aula (que corresponde a um pior resultado), mais baixo o resultado na BAPAE na dimensão “Conceitos Quantitativos”. Não se verificaram mais relações significativas entre as duas escalas.

De forma a verificar se existe relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar, considerou-se relevante compreender qual a avaliação dos sujeitos da amostra nas diferentes disciplinas, referentes ao 2º período. Verifica-se que a maioria das crianças apresenta “Bom” na disciplina de Português (48,9%), de Matemática (42,6%) e nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras (53,2%) e “Muito Bom” em Estudo do Meio (57,4%). A disciplina com piores resultados é Português, na qual 6,4% da amostra apresenta “Insuficiente” e 21,3% “Suficiente”.

De seguida foi utilizada uma correlação não paramétrica (*Spearman*) para relacionar o desempenho escolar com os resultados da SPM, dado as notas serem apresentadas numa escala qualitativa de tipo ordinal (Tabela 2).

Tabela 2

Relação Entre o Desempenho Escolar e os Resultados da SPM - Forma Casa e Forma Sala de Aula

		Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Físico-Motoras
Participação Social <u>Sala de Aula</u>	<i>Spearman</i>	-,179	-,219	-,365*	-,135
	P	,228	,139	,012	,366
	N	47	47	47	47
Visão <u>Sala de Aula</u>	<i>Spearman</i>	-,240	-,348*	-,653**	-,474**
	P	,105	,017	,000	,001
	N	47	47	47	47
Audição <u>Sala de Aula</u>	<i>Spearman</i>	-,082	-,126	-,357*	-,254
	P	,583	,397	,014	,084
	N	47	47	47	47
Consciência do Corpo <u>Sala de Aula</u>	<i>Spearman</i>	-,237	-,271	-,311*	-,354*
	P	,108	,065	,033	,015
	N	47	47	47	47
Equilíbrio e Movimento <u>Sala de Aula</u>	<i>Spearman</i>	-,280	-,134	-,328*	-,313*
	P	,056	,370	,024	,032
	N	47	47	47	47
Planeamento e Ideias <u>Sala de Aula</u>	<i>Spearman</i>	-,392**	-,384**	-,624**	-,459**
	P	,006	,008	,000	,001
	N	47	47	47	47
Consciência do Corpo <u>Casa</u>	<i>Spearman</i>	-,262	-,213	-,298*	-,173
	P	,075	,150	,042	,244
	N	47	47	47	47
Equilíbrio e Movimento <u>Casa</u>	<i>Spearman</i>	-,369*	-,289*	-,185	-,272
	P	,011	,049	,213	,064
	N	47	47	47	47
Planeamento e Ideias <u>Casa</u>	<i>Spearman</i>	-,365*	-,277	-,299*	-,108
	P	,012	,060	,041	,472
	N	47	47	47	47
Total dos Sistemas Sensoriais <u>Sala de Aula</u>	<i>Spearman</i>	-,238	-,286	-,513**	-,399**
	P	,107	,051	,000	,005
	N	47	47	47	47

*. Correlação significativa para $p \leq 0,05$.

**.. Correlação significativa para $p \leq 0,01$.

Uma das áreas que se destacou da SPM - Forma Sala de Aula, revelando correlações significativas negativas com o desempenho escolar, foi o “Planeamento e Ideias”, que se relaciona com todas as disciplinas, salientando-se a relação com Expressões Artísticas e Físico-Motoras ($R_{\text{Spearman}} = -0,459$, $p = 0,001$) e com Estudo do Meio ($R_{\text{Spearman}} = -0,624$, $p = 0,000$). Também a “Consciência do Corpo” e o “Equilíbrio e Movimento”, que se relacionam com Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. E ainda o “Total dos Sistemas Sensoriais”, que apresenta igualmente uma correlação significativa com Estudo do Meio ($R_{\text{Spearman}} = -0,513$, $p = 0,000$) e com Expressões Artísticas e Físico-Motoras ($R_{\text{Spearman}} = -0,399$, $p = 0,005$). A “Visão” correlaciona-se com Matemática ($R_{\text{Spearman}} = -0,348$, $p = 0,017$), Estudo do Meio ($R_{\text{Spearman}} = -0,653$, $p = 0,000$) e Expressões Artísticas e Físico-Motoras ($R_{\text{Spearman}} = -0,474$, $p = 0,001$). Por último, a “Audição” e a “Participação social” correlacionam-se com Estudo do Meio.

Relativamente ao SPM - Forma Casa, as áreas que revelaram correlações significativas com as notas foram: a “Consciência do Corpo”, que se correlaciona com Estudo do Meio; “Equilíbrio e Movimento” correlaciona-se com Português e Matemática; e “Planeamento e Ideias” relaciona-se com Português e Estudo do Meio. Perante os resultados da Tabela 2, verifica-se que a SPM - Forma Sala de Aula apresentou mais correlações significativas com as notas escolares, comparativamente com a SPM - Forma Casa, e quanto maior é o score nestas dimensões da SPM (que revela piores resultados), mais baixas são as notas nas disciplinas referidas.

Considerando o objetivo de verificar se existe relação entre as aptidões para a aprendizagem escolar e o desempenho escolar, tornou-se a utilizar a correlação não paramétrica de *Spearman*, dado as notas terem escala ordinal. A análise estatística utilizada permite verificar que o total da BAPAE não se relacionou com as notas nas diferentes disciplinas; contudo, há uma correlação significativa positiva entre os resultados da BAPAE na dimensão “Conceitos Quantitativos” e as notas a Português, Matemática e Estudo do Meio. A dimensão “Relação Espacial” da BAPAE também se relaciona com as notas a Português. Quanto melhores os resultados nestas dimensões da BAPAE, melhores as notas nas disciplinas referidas.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Relativamente ao primeiro objetivo – Identificar o processamento sensorial das crianças no contexto casa e no contexto sala de aula –, foi possível identificar as áreas mais problemáticas nos dois contextos, no sentido de avaliar quantas crianças apresentavam desempenho típico, diferenças prováveis e diferenças definitivas nas dimensões “Participação Social”, “Visão”, “Audição”, “Tato”, “Paladar” e “Olfato”, “Consciência do Corpo”, “Equilíbrio e Movimento” e “Planeamento e Ideias”.

No que diz respeito ao segundo objetivo do estudo – Comparar o processamento sensorial das crianças nos dois contextos (sala de aula vs. casa) –, verificou-se que a maioria das crianças não apresenta diferenças na quantidade de problemas nos dois contextos. Através da Tabela 1 observou-se a

existência de diferenças significativas na dimensão do “Planeamento e Ideias”, que se remete à práxis, nos dois contextos. Esta desigualdade é suportada por Parham (2002), referindo que os problemas “não reconhecidos” se tornam evidentes quando a criança entra para a escola, onde existe maior diversidade de tarefas e um aumento no grau de exigência. Também neste contexto, as crianças podem ter de realizar atividades que antes evitavam, ou de que não necessitavam, como por exemplo a escrita, os trabalhos manuais (que exigem recortar, desenhar e colar), e ainda as atividades de educação física, onde as crianças com dificuldades na práxis geralmente apresentam problemas. Efetivamente, as dificuldades em conseguir cumprir as tarefas exigidas podem ocasionar um declínio nas notas escolares, motivação e autoestima (Clark et al., 2019; Parham, 2002). As crianças com dificuldades na práxis necessitam de maior apoio comparativamente com os pares, porém, os pais tendem a não valorizar esses aspetos, associando-os a características individuais das mesmas (Reeves & Cermak, 2002).

Relativamente ao terceiro objetivo – Identificar as aptidões para a aprendizagem escolar –, verificou-se que os resultados das crianças desta amostra foram superiores em todas as dimensões e total da prova comparativamente com os valores médios de referência da BAPAE para alunos no mesmo ano escolar. Perante estes resultados, poderá ser relevante refletir sobre o facto de a BAPAE ter sido adaptada para a população portuguesa em 1993 (Pacheco, 2010), ano no qual existiram diversas alterações nos programas curriculares até aos dias de hoje. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, da Declaração de Retificação nº 4-A/2001, de 28 de fevereiro, e do Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro, nos quais se estabelecem os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico, tornou-se também necessário introduzir algumas alterações ao documento “Organização Curricular e Programas” – 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004).

No que concerne ao quarto objetivo – Verificar se existe relação entre o processamento sensorial (SPM) e as aptidões para a aprendizagem escolar (BAPAE) –, verificou-se que existe uma correlação entre o item “Visão” da SPM e a dimensão “Conceitos Quantitativos” na BAPAE, ou seja, quanto mais elevado o resultado na “Visão” da SPM - Forma Sala de Aula (que corresponde a um pior resultado), mais baixo o resultado na BAPAE na dimensão “Conceitos Quantitativos”. Esta correlação é também suportada por Henderson et al. (2002), referindo que a escrita é uma habilidade bastante importante nas atividades escolares e, portanto, uma organização espacial incorreta dos números e letras pode originar erros de matemática, ilegibilidade e trabalhos de casa confusos. Enquanto escrevemos necessitamos da visão para alinhar as palavras horizontalmente, assim como para adequar o espaçamento entre as mesmas, mas quando nos encontramos no início desta aprendizagem dependemos essencialmente da visão para nos guiarmos enquanto aprendemos a escrever (Henderson et al., 2002).

Relativamente ao quinto objetivo – Verificar se existe relação entre o processamento sensorial (SPM) e o desempenho escolar –, foi possível descrever a relação entre as diferentes disciplinas e os resultados da SPM - Forma Casa e Forma Sala de Aula. De acordo com as relações observadas

entre a SPM - Forma Sala de Aula e as avaliações escolares da amostra, verificou-se que o “Planeamento e Ideias” se relaciona com todas as disciplinas e que a “Consciência do Corpo” se relaciona com Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Estas duas áreas da SPM dizem respeito à práxis e ao sistema propriocetivo, respetivamente. Efetivamente, as dificuldades no sistema somatossensorial (tátil e proprioceção) e no planeamento motor que ocorrem na somatodispraxia, dificuldades na práxis, podem causar dificuldades na utilização dos materiais de escrita (Shaaf & Mailloux, 2015). As crianças com dificuldades na práxis apresentam geralmente problemas nas tarefas de escrita, de recorte, de desenho e nas atividades desportivas (Parham, 2002; Shaaf & Mailloux, 2015).

A dimensão “Equilíbrio e Movimento” da SPM aborda aspetos vestibulares, que revelou relacionar-se com as disciplinas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Relativamente à componente física, esta relação pode ser justificada pelo facto de as crianças com dificuldades no sistema vestibular evitarem parques de diversões e atividades desportivas, já que apresentam uma perceção pobre de onde o seu corpo se encontra no espaço (Parham, 2002; Watling et al., 2018). Assim sendo, quando as crianças iniciam a vida escolar e têm de realizar as atividades físicas propostas, geralmente revelam dificuldades.

O sistema vestibular apresenta também uma relação com o processamento visual, pelo que podem surgir problemas como misturar palavras na página, ler e escrever textos ao contrário e confundir sinais de adição (+) com sinais de multiplicação (x) (Kranowitz, 2005).

A “Visão” relaciona-se com Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Anteriormente, na Tabela 2 verificou-se também relação entre a “Visão” e a prova de “Conceitos Quantitativos” da BAPAE, sendo referido que uma perceção visual pobre pode originar dificuldades nas atividades escolares, como por exemplo escrever, colorir e desenhar (Leong et al., 2015; Schaaf & Mailloux, 2015), o que poderá justificar também a relação com a disciplina de Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Schneck (2010) refere que a visão e as suas componentes são cruciais para a leitura, escrita e matemática, que podem resultar nas dificuldades em identificar e reproduzir letras, formas, tamanhos, texturas e cores, assim como na descodificação e organização da informação escrita, como escrever um texto ou realizar um cálculo. A “Audição” revelou relacionar-se apenas com a disciplina de Estudo do Meio; porém, sabe-se que este sentido é fundamental para os processos de aprendizagem (Oliveira, 2010). Num outro estudo, verificou-se que o sistema visual e auditivo são fundamentais para a aquisição e domínio das aprendizagens escolares da leitura, da escrita e do cálculo (Mártin & Sierra, 2002).

Quanto sexto e último objetivo – Verificar se há relação entre as aptidões para a aprendizagem escolar (BAPAE) e o desempenho escolar –, foi possível confirmar que o total da BAPAE não se relacionou com as notas nas diferentes disciplinas, como seria expetável, segundo Cruz (2008), que apresentou correlação positiva e significativa $p < 0,01$ com valores de moderados a altos numa amostra de 100 sujeitos. A correlação significativa positiva entre os resultados da BAPAE na dimensão “Conceitos Quantitativos” e as notas

a Português, Matemática e Estudo do Meio vai ao encontro dos resultados de Cruz (2008), que concluiu que esse era o aspeto mais valorizado pelos professores no desenvolvimento global dos alunos. A dimensão “Relação Espacial” da BAPAE também se relaciona com as notas a Português, ao contrário do que aconteceu no estudo de Cruz (2008), onde o valor mais baixo encontrado foi nesta prova.

A prova de “Relação Espacial” da BAPAE revelou relacionar-se com a disciplina de Português, o que é suportado por Monteiro (2011), que refere que a perceção visual é um processo fundamental para uma correta leitura de imagens e, conseqüentemente, para uma boa aprendizagem. A autora explica ainda que a organização visuoespacial engloba características diversificadas como compreender a cor, diferenciar estímulos essenciais de estímulos secundários (figura-fundo) e visualizar orientações no espaço. As crianças que apresentam problemas nas relações espaciais e direcionais mostram geralmente dificuldades na leitura, como por exemplo na leitura das letras “b” e “d” e “p” e “q” (Monteiro, 2011).

O presente estudo confirma que existe relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar, verificando-se que quanto maior é o *score* nas dimensões da SPM descritas em cima, e que revelam piores resultados, mais baixas são as notas nas disciplinas mencionadas.

Verificou-se ainda que os sistemas identificados com “Mais Problemas” ou “Disfunção Definitiva”, no contexto casa e sala de aula, foram o “Tato”, a “Consciência do Corpo” e o “Total dos Sistemas Sensoriais”. Porém, neste último contexto, observou-se também a “Visão” e o “Planeamento de Ideias” como sendo áreas problemáticas. Nesta amostra, não foram notadas diferenças ambientais na sua maioria, à exceção da área de “Planeamento e Ideias”, que corresponde a 4,3% dos problemas no contexto casa e 27,7% no contexto sala de aula. Esta diferença pode ser justificada pelo facto de, em casa, o ambiente estar organizado e controlado pela criança, e, deste modo, os pais não se apercebem das dificuldades da mesma, desvalorizando-as.

Os sujeitos desta amostra apresentaram resultados significativamente superiores em todas as dimensões e total da prova, quando comparados com os valores médios de referência da BAPAE para alunos no mesmo ano escolar, que poderão estar relacionadas com as alterações da organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico verificados ao longo dos anos, tendo em conta que a adaptação portuguesa da BAPAE foi realizada em 1993. De referir que, face a estes resultados, torna-se necessário desenvolver mais estudos a fim de se verificar a consistência dos valores de referência, e, se tal acontecer, justificar-se no futuro a revisão destes valores.

Este estudo permite evidenciar que um despiste atempado sobre as dificuldades de processamento sensorial na criança pode providenciar um trabalho colaborativo entre pais, professores e terapeutas ocupacionais demonstrando um distinto valor na educação da criança. Através de uma avaliação compreensiva sobre as disfunções de processamento sensorial, torna-se mais fácil perceber os desafios inerentes à participação da criança em sala de aula e desenvolver objetivos conjuntos que contemplem essas necessidades, providenciando, assim, um atendimento à criança que garanta o seu sucesso no contexto escolar.

Considera-se, pois, importante reforçar o impacto das dificuldades do processamento sensorial no desempenho escolar, alertando e sensibilizando os pais e os professores, de forma a que as crianças possam receber a intervenção adequada, proporcionando melhores desempenhos e resultados escolares.

Este estudo apresentou limitações relativamente ao número reduzido da amostra, assim como relativamente ao facto de esta ter sido recolhida através de métodos não probabilísticos, recorrendo apenas a um Agrupamento de Escolas, o que pode ter tido impacto nos resultados apresentados. Ressalva-se a importância de realizar mais estudos que verifiquem a relação entre o processamento sensorial e o desempenho escolar, se possível com amostras maiores e de diversos contextos sociais, utilizando a SPM ou outros instrumentos que avaliem os aspetos do processamento sensorial.

REFERÊNCIAS

Aguilar, D., & Esposito, P. (2019). Sensory processing disorder and praxis skills in children with learning disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 73(4), 7311505145p1. <https://doi.org/10.5014/ajot.2019.73S1-PO5008>

Ayres, A.J. (1979). *Sensory integration and the child*. Western Psychological Services.

Ayres, A.J. (2005). *Sensory integration and the child* (25th anniversary edition). Western Psychological Services.

Chien, C., Rodger, S., Copley, J., Branjerdporn, G., & Taggart, C. (2016). Sensory processing and its relationship with children's daily life participation. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 36(1), 73-87. <https://doi.org/10.3109/01942638.2015.1040573>

Clark, G. F., Watling, L., Parham, L. D., & Schaaf, R. (2019). Occupational therapy interventions for children and youth with challenges in sensory integration and sensory processing: A school-based practice case example. *American Journal of Occupational Therapy*, 73(3), 1-8. <https://doi.org/10.5014/ajot.2019.733001>

Cruz, V. (2008). *Bateria de aptidões para a aprendizagem escolar - BAPAE* (3.ª ed.). Cegoc-Tea.

Dunn, W. (1999). *Caregiver questionnaire – Sensory profile*. Pearson.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.

Gourley, L., Wind, C., Henninger, E., & Chinitz, S. (2013). Sensory processing difficulties, behavioral problems, and parental stress in a clinical population of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 912-921.

Henderson, A., Pehoski, C., & Murray, E. (2002). Visual-spatial abilities. In A. Bundy, S. Lane, & E. Murray (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed., pp. 124-137). F. A. Davis Company.

Katz, I. (2007). Students with sensory integration dysfunctions: Issues for school counselors. *Journal of School Counseling*, 4, 1-22.

Kranowitz, C. (2005). *The out-of-sync child: Recognizing and coping with sensory processing disorder*. Skylight Press Book.

Leong, H. M., Carter, M., & Stephenson, J. R. (2015). Meta-analysis of research on sensory integration therapy for individuals with developmental and learning disabilities. *Journal of Development and Physical Disabilities, 27*, 183-206. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9408-y>

Mártin, M., & Sierra, M. (2002). Habilidades e procesos cognitivos básicos. In J. A. González Pienda & J. C. Núñez-Pérez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 91125). Ediciones Pirámide.

Miller-Kuhaneck, H., Henry, D. A., Glennon, T. J., & Mu, K. (2007). Development of the sensory processing measure-school: Initial studies of reliability and validity. *American Journal of Occupational Therapy, 61*, 170-175.

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino básico- 1.º ciclo* (4.ª ed.). Departamento da Educação Básica.

Monteiro, O. M. B. (2011). *Promoção da competência em leitura num aluno com dislexia: A importância da percepção visual* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Saúde de Coimbra.

Oliveira, M. M. G. (2010). *Processos cognitivos básicos implicados nas dificuldades de aprendizagem específicas* [Dissertação de mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.

Pacheco, A. R. (2010). *Pensando as dificuldades de aprendizagem a partir de um estudo de caso* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Parham, D. (2002). Sensory integration and occupation. In A. Bundy, S. Lane, & E. Murray (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed., pp. 413-432). F. A. Davis Company.

Parham, L. D. (1998). The relationship of sensory integrative development to achievement in elementary students: Four-year longitudinal patterns. *The Occupational Therapy Journal of Research, 18*(3), 105-127. <https://doi.org/10.1177/153944929801800304>

Parham, L. D., Clark, G. F., Watling, R., & Schaaf, R. (2019). Occupational therapy interventions for children and youth with challenges in sensory integration and sensory processing: A clinic-based practice case example. *American Journal of Occupational Therapy, 73*(1), 7301395010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2019.731002>

Parham, L. D., Ecker, C., Miller-Kuhaneck, H., Henry, D., & Glennon, T. (2007). *Sensory processing measure (SPM): Manual*. Western Psychological Services.

Pfeiffer, B., Clark, G. F., & Arbesman, M. (2018). Effectiveness of cognitive and occupation-based interventions for children with challenges in sensory processing and integration: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy, 72*(1), 1-9. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.028233>

Reeves, G., & Cermak, S. (2002). Disorders of praxis. In A. Bundy, S. Lane, & E. Murray (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed., pp. 71-95). F. A. Davis Company.

Rocha, F. B., & Dounis, A. B. (2013). Perfil sensorial de estudantes da primeira série do ensino fundamental: Análise e comparação com o desempenho escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional, 21*(2), 373-382. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.038>

Roley, S. S., & Schaaf, R. C. (2006). *SI: Applying clinical reasoning to practice with diverse populations*. PsychCorp.

Rosário, A. (2013). *Adaptação cultural da Sensory Processing Measures (SPM) – Forma Casa* [Projeto elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre]. Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

Schaaf, R. C., Dumont, R. L., Arbesman, M., & May-Benson, T. A. (2018). Efficacy of occupational therapy using Ayres Sensory Integration®: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(1), 7201190010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.028431>

Schaaf, R. C., & Mailloux, Z. (2015). *Clinician's guide for implementing Ayres sensory integration®: Promoting participation for children with autism*. American Occupational Therapy Association Press.

Schneck, C. (2010). Visual perception. In J. Case-Smith & J. O'Brien (Eds), *Occupational therapy for children* (6th ed., pp. 373-403). Mosby Elsevier.

Simões, D. (2013). *Contributo para a adaptação cultural e linguística da Sensory Processing Measures (SPM), forma sala de aula* [Projeto elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre]. Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

Tanner, K., Hand, B. N., O'Toole, G., & Lane, A. E. (2015). Effectiveness of interventions to improve social participation, play, leisure, and restricted and repetitive behaviors in people with autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(5), 1-12. <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.017806>

Watling, R., Miller Kuhaneck, H., Parham, L. D., & Schaaf, R. (2018). *Occupational therapy practice guidelines for children and youth with challenges in sensory integration and sensory processing*. AOTA Press

Young, S., & Furgal, K. (2016). Effectiveness and implication of sensory integration therapy on school performance of children with learning disabilities. *International Journal of Neurorehabilitation*, 3(1), 1-2.

i Escola Superior de Saúde do Alcoitão, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-0454-4051>

ii Escola Superior de Saúde do Alcoitão, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-4025-7236>

iii Politécnico de Leiria, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-3589-8354>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Helena Isabel da Silva Reis
Rua do Tratado de Tordesilhas, 252
4425-697 Pedrouços, Maia
helenaisabelsilvareis@gmail.com

Recebido em 19 de agosto de 2020
Aceite para publicação em 1 de junho de 2021

Sensory processing and its relationship with school performance

ABSTRACT

The study aims to verify if there is a relationship between sensory processing and school performance. A sample of 47 subjects attending the 2nd year of the 1st Cycle of Basic Education was constituted. The Sensory Processing Measure (SPM)– Home Form and Main Classroom Form, and the Battery of Aptitudes for School Learning (BASL) were applied, relating them to school grades. More issues were observed in “Planning and Ideas” in the classroom context than at home. Results on BASL were higher, compared to the reference values. There is a significant negative correlation, for $p < 0.05$, between the SPM – Classroom Form “Vision” and the BASL “Quantitative Concepts” ($R_{\text{Pearson}} = -0.301$, $p = 0.039$), meaning that difficulties in “Vision” subscale reflect BASL lower performances. We confirmed that there is a relationship between sensory processing and school performance, verifying that the higher the score in the described SPM dimensions, the lower the grades in the school subjects.

Keywords: Sensory processing; School performance; Children

Procesamiento sensorial y su relación con el rendimiento escolar

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo verificar si existe una relación entre el procesamiento sensorial y el rendimiento escolar. Se constituyó una muestra de 47 sujetos que asistieron al 2.º año del 1.º Ciclo de Educación Básica. Se aplicó la Sensory Processing Measure (SPM) - Versión Hogar y Versión Escuela, y la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), relacionándolas con las evaluaciones escolares. Hubo más problemas con "Planificación e Ideas" en el aula que en el hogar. Los resultados en las dimensiones de BAPAE fueron superiores, en comparación con los valores de referencia. Existe una correlación significativa, para $p < 0.05$, negativa entre la "Visión" de la SPM - Versión Escuela y los "Conceptos Cuantitativos" de BAPAE ($R_{\text{Pearson}} = 0.301$, $p = 0.039$), lo que significa que cuanto mayor sea el resultado en el ítem "Visión", que corresponde a un peor resultado, menor será el desempeño en BAPAE. Se confirma que existe una relación entre el procesamiento sensorial y el rendimiento escolar, verificando que cuanto mayor sea el puntaje en las dimensiones de la SPM descritas, menores serán las calificaciones en las materias escolares.

Palabras clave: Procesamiento sensorial; Rendimiento escolar; Niños

Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática

RESUMO

Este artigo tem como propósito levantar debates mobilizando a mancala como prática social e não como um jogo, no sentido de decolonizar concepções extrativistas do conhecimento africano que têm sido geradas pelo uso da epistemologia eurocêntrica como padrão de correção de todas as práticas do mundo. Deste modo, propomos olhar para a mancala como um tipo de *jogo de linguagem* nos aproximando da filosofia do segundo Ludwig Wittgenstein, isto é, como parte de um exercício *terapêutico-gramatical-decolonial* de modo a construir outros “mundos possíveis”, formas outras de educar em diálogos afrodiaspóricos, que possibilitem tensionarmos a imposição do olhar eurocêntrico sobre as práticas africanas. Para isto, partimos da compreensão de que há conhecimentos matemáticos que se manifestam de diferentes maneiras em todas as culturas e da importância do desprendimento epistemológico para possibilitar diálogos entre *formas de vida*.

Palavras-chave: Mancala; Jogos de linguagem; Decolonialidade; Epistemologia africana; Etnomatemática

Michela Tuchapesk da Silva ⁱ
Universidade de São Paulo, Brasil

Carolina Tamayo ⁱⁱ
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

1. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA À DERIVA

Estar à deriva
Na linguagem.
Estar só.
Em órbita.
Traído à vista
do mar: pela origem
a
ponto de trair
se tornar
um verbo
totem.
Esculpido
no mar
à revelia
de ti.
(Pereira, 2017, p. 11)

Neste artigo¹ nos colocamos como navegantes à deriva, abertas para ouvir e nos deixarmos afetar pelas histórias vindas de lugares epistemológicos outros que ecoam nos movimentos de luta e resistência às relações de saber e poder promovidas pela Modernidade/Colonialidade nas suas diferentes instituições. Estar à deriva mesmo em terras conhecidas, estar à deriva na linguagem numa terra (jamais) pensada, estar à deriva diante de um mundo que te olha e trata como exótico, enxergar com lentes que não são tuas; estar à deriva numa educação que exclui, na medida em que promove valores que determinaram, escolheram, transfiguraram conceitualmente, hierarquicamente e abstratamente o que se chama 'Matemática'; estar à deriva para transitar por um currículo escolar hegemônico estandardizado; estar à deriva... num mundo que estabeleceu quais são os lugares de fala e de silenciamento, os lugares de vida. Estes lugares são caracterizados também pela violência da colonialidade, criando mecanismos de exclusão e invisibilidade dos conhecimentos africanos que chegaram à *Abya Yala* como efeito da escravidão e do tráfico negro.

Estar à deriva em *Abya Yala*, uma terra marcada historicamente por diversas formas de colonialismo que têm demarcado, e ainda demarcam, diretrizes particulares para a manutenção do capitalismo – dentro de uma lógica de transferência desigual de valores – significa questionar o fato das epistemologias africanas terem sido e estarem sendo relegadas ao campo do folclore, ou do mito, com o propósito de confiná-las ao gueto fossilizado da memória.

Abya Yala são palavras em língua indígena Dule para se referir ao espaço geográfico dos povos que viviam na parte do mundo que ficou conhecida, mundialmente, como 'América' após o processo de colonização, assim como a um território ressignificado pela sua interação com os corpos negros submetidos à escravidão pelos colonizadores. A expressão *Abya Yala*, na língua deste povo, que habita tanto no Panamá como na Colômbia de forma binacional, significa *Terra madura*, *Terra Viva* ou *Terra em florescimento*. Esta autodesignação faz parte de "um processo de construção político-identitário em que as práticas discursivas cumprem um papel relevante de descolonização do pensamento e que tem caracterizado o novo ciclo do movimento indígena" (Porto-Gonçalves, 2009, p. 28).

Faz sentido trazer este diálogo com os processos político-identitários dos povos originários, na medida em que nos permitem, de forma dialógica, tensionar a concepção institucionalizada das epistemologias africanas e indígenas ao estarem relegadas ao âmbito do folclore, do mito ou do empírico. Por isso, nesta escrita, problematizamos o fato de reduzir uma cultura, uma epistemologia, a um conjunto de representações estereotipadas, com base nos padrões de poder e saber alheios aos contextos que as produziram. Isto é, buscamos combater de forma dialógica a negação das epistemologias africanas que tem sido fundamental no mundo contemporâneo para legitimar e validar regimes únicos de referência.

Nesta direção, partimos dos estudos decoloniais² em diálogo com filósofos africanos (Cardoso, 2010; Castro-Gómez, 2005, 2014; Mignolo, 2008, 2014, 2017a; Omoregbe, 2002; Ondó, 2001; Oyěwùmí, 2004; Quijano, 1992; Walsh, 2009), pois entendemos que estas vozes, juntas, contestam – desde lugares diferentes – a visão essencialista do mundo instituída pela epistemologia

1. Aqui apresentamos por extenso os debates abertos na comunicação intitulada "Mancala como uma prática social: decolonizando o olhar", apresentada pelas autoras no XIV Encontro Paulista de Educação Matemática/EPeM. Anais disponíveis em: <https://drive.google.com/file/d/1EeTFJlySPBODpZoYDH1pOC07iyYuGu9X/view>

2. Assumimos neste artigo a palavra 'decolonial' e não 'descolonial' entendendo que a supressão do "s" é uma opção para marcar uma distinção com o significado do "des" em espanhol, que poderia dar a entender, em termos de Walsh (2009), um simples "desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. (...) Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir" (pp. 24-25).

ocidental, desconstruindo não só as explicações positivistas do mundo social e físico, mas também a certeza da ciência e a verdade da filosofia ocidental. Com base nestes autores, a pergunta “Haverá uma episteme universal ou haveria uma episteme de acordo com cada cultura?” torna-se fundamental para questionar o imaginário social e as produções acadêmicas sustentam que o conhecimento mantém uma universalidade.

Entendendo que estes lugares de fala apresentam campos de luta e resistência ao eurocentrismo, nos aproximamos do pensamento de desencantamento wittgensteiniano (Miguel & Tamayo, 2020), pois suas ideias³ podem lançar luzes sobre a impossibilidade de manter uma concepção única e universal de conhecimento com base na crítica desenvolvida por Ludwig Wittgenstein (2017) sobre a visão essencialista da linguagem. Assim, o tensionamento proposto pelo filósofo apresenta semelhanças com os debates levantados por Mignolo (2008) no que se refere à “desobediência epistêmica”, entendendo que, num sentido wittgensteiniano, tal atitude pode ser compreendida como a luta contra o enfeitiçamento pela linguagem,

pois tal luta revelaria as nuances e configurações de poder e colonialidade entretecidas nos conhecimentos muitas vezes tomados como neutros em discursos hegemonicamente produzidos e naturalizados. Tanto para Ludwig Wittgenstein (2009) quanto para Mignolo (2008), a pesquisa acadêmica deve procurar dissolver as imagens ilusórias que nos enfeitiçam. Ainda que por vias diferentes, eles nos convidam a desconfiar de nossas certezas mais incontestáveis, forjadas por uma determinada estética de pensamento, por um tipo de racionalidade, desafiando-nos a estampar as feridas colonialistas da Abya Yala, com o propósito de se criar imagens de outros mundos possíveis nos quais diferentes formas de vida possam coexistir. (Miguel & Tamayo, 2020, p. 31)

Articulando esses pensadores, nos colocamos à deriva na linguagem, em órbita de pensamentos outros. Como professoras e pesquisadoras que trabalham com os cursos de licenciatura em Matemática (USP/UFMG), Pedagogia (USP/UFMG) e o Curso de Formação Intercultural para Professores Indígenas (UFMG), buscamos, nestes últimos três anos, pensar a respeito do ensinar e do aprender na sala de aula de matemática a partir das práticas africanas⁴ – no caso, neste artigo, trataremos da mancala⁵.

Estas práticas socioculturais de origem africana vêm sendo movimentadas nas disciplinas que ministramos no ensino superior, em minicursos e comunicações orais e em eventos da área da Educação Matemática, nos quais buscamos problematizar a organização disciplinar do conhecimento nos currículos escolares, tensionando-o ao estudar práticas de povos africanos na escola. Para isto, nos orientamos teoricamente com a compreensão da Etnomatemática como um discurso de contraconduta no interior da Matemática, a qual considera que há conhecimentos matemáticos que se manifestam de diferentes maneiras em todas as culturas (Tamayo & Silva, 2018a).

Consideramos importante levar esta discussão para espaços de formação inicial e continuada de professores, ao discuti-la na forma em que

3. Nos referimos especificamente ao segundo Wittgenstein das *Investigações Filosóficas*.

4. Também nos interessamos pelo estudo da prática *Sona*.

5. Como apresenta Santos (2008, p. 10), o termo deriva do árabe, *naqaala*, que significa “mover” ou “transportar”. A prática da mancala assume diferentes nomes e, como jogos de linguagem, possuem semelhanças entre si: *Ayoayo* na Nigéria (e a versão brasileira teria vindo de lá), *Aiú* no Brasil, *Ouri* em Cabo Verde, *Awari* no Suriname, *Oware* em Gana, *Adi* no Daomé, *Andot* no Sudão, *Kalah* na Argélia, *Wari* na Gâmbia e no Senegal.

compreendemos a Etnomatemática e os diversos desdobramentos que tal postura provoca, para entender como práticas socioculturais diferentes produzem *matemáticas* diferentes (Tamayo & Silva, 2018b; Silva & Tamayo, 2019, 2021). Entendemos que estes debates possibilitam a decolonização do nosso olhar sobre o ensino da cultura afrobrasileira e africana na escola, em especial na aula de Matemática. A proposta de conhecer e estudar a prática da mancala demarca o desafio de rompimento com perspectivas abissais de totalidade, que concebem a Matemática como *universal e única*, contrárias ao movimento de pensar em *matemáticas*, no plural, uma vez que assumir este posicionamento na escola ou na universidade – sendo instituições concebidas pelo Ocidente hegemônico – confronta a monocultura da ciência, a partir do reconhecimento de conhecimentos heterogêneos.

Ao propormos levar a mancala para a escola e para a sala de aula de Matemática tentamos promover experimentações que contribuam para o reconhecimento, estudo e problematização dos saberes que emergem nas fronteiras culturais (Tamayo & Lemos, 2016). Esta atitude procura pelo múltiplo, ao invés das divisões físicas e discursivas que separam pessoas, conhecimentos, histórias... No devir dessas fronteiras, ao trilhá-las, construímos pontes que articulam e tensionam concepções de conhecimento colocadas como antagônicas pelas narrativas da Modernidade/Colonialidade. Deste modo, entendemos que, ao deslocar a prática da mancala para a aula de Matemática, atravessamos pontes que tensionam a manutenção da monocultura promovida pelos currículos escolares e universitários.

Nesse movimento há um deslocamento da prática da mancala dos seus contextos originais de realização e, por conta deste deslocamento, de acordo com Miguel (2010), não poderíamos, em rigor, dizer que estamos diante da mesma prática; porém, fazer este exercício para tratar destas práticas socioculturais não escolares, e de outras, na escola

transgride as fronteiras de campos culturais disciplinares estabelecidos a fim de se reconhecer como igualmente legítimas, do ponto de vista da análise cultural, atividades humanas e práticas socioculturais que nelas se realizam que, por quaisquer razões, não alcançaram o estatuto disciplinar. (Miguel, 2010, p. 4)

Dita transgressão é entendida como um fazer/estar ‘indisciplinar’ na sala de aula de Matemática, no qual “todas as atividades humanas são produtoras de cultura” (Miguel, 2010, p. 4).

Assumir a opção indisciplinar pressupõe entender que as práticas socioculturais poderiam ter vida escolar e não escolar, o que nos obriga a indagarmos-nos acerca das práticas que escapam à escola, ao currículo, à aula de Matemática, pois

uma problematização indisciplinar vista como uma prática terapêutico-gramatical consiste em rastrear diferentes práticas culturais não escolares em diferentes campos de atividade humana. A ideia é tomar um objeto de investigação e, assim como na terapia filosófica sugerida pela filosofia de Wittgenstein, percorrer diferentes usos, ou,

no caso, possibilitar o descolamento de uma prática cultural (vista como jogo simbólico-discursivo) por diferentes campos e contextos de atividade humana, dentre eles, o campo de atividade educativa escolar, o qual possui, como campo de atividade humana, suas singularidades. É esta problematização que nos tem permitido ver os processos de mobilização cultural escolar de uma outra maneira, não mais subordinada ao regime disciplinar. (Miguel et al., 2012, p. 2)

Esta prática educacional se contrapõe à subalternização de conhecimentos, o que dialoga com a perspectiva da decolonialidade, isto porque, tanto na primeira quanto na segunda concepção, todo conhecimento produzido no seio de uma *forma de vida* deve ser tratado considerando suas próprias regras e parâmetros epistemológicos. O exercício indisciplinar está voltado a não traduzir a prática da mancala usando como padrão de referência a Matemática, o que não nos impede de encontrar semelhanças entre esses modos de agir. Entendemos que olhar para a mancala enquanto prática sociocultural, e não como um jogo, é um ato de *desobediência epistêmica*, no sentido de Mignolo (2008). Diante deste posicionamento, este artigo não visa mostrar o desenvolvimento dessas práticas em sala de aula, mas sim apresentar teoricamente o nosso modo de olhar para a mancala como uma prática sociocultural e os efeitos que isto traz no questionamento da Matemática eurocêntrica, na luta contra a *colonialidade do saber*. É por isto que nossas reflexões não têm como propósito definir se a prática da mancala “é” ou “não é” Matemática, mas sim descrevê-la “como encenações simbólicas regradas do corpo humano, performadas normativamente e de forma inequívoca” (Tamayo & Silva, 2018b, p. 271).

Esta escrita busca apresentar como fomos decolonizando nosso olhar sobre a mancala, na medida em que, em algum momento, olhamos para esta produção cultural como jogo – no sentido como é entendido no Ocidente – e hoje a entendemos como prática sociocultural, assim nos afastando de muitos pesquisadores da Educação Matemática, em especial da Etnomatemática (Pereira, 2011; Santos, 2008; Voogt, 1997). Trazer estes debates para a Educação Matemática significa, de um lado, decolonizar as metodologias de pesquisa e, do outro, decolonizar esse nosso olhar verificacionista que nos captura e nos incita a ver no ‘outro’ a nós mesmos.

Acreditamos que é preciso que educadores matemáticos se deixem encantar pelas filosofias e epistemologias africanas, pois, como diz a nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (2004), uma das características da chamada era moderna é “o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana (...). Em nenhum lugar isso é mais profundo que na produção de conhecimento sobre comportamento humano, história, sociedades e culturas” (p. 1), o que implica em um grande problema, que é a “racialização do conhecimento” (p. 1), em que a Europa se coloca como única fonte do conhecimento (de cultura).

Propositivamente, como um movimento de resistência, no sentido de Foucault (2009), temos apontado reiteradamente em nossas escritas decoloniais a Lei 10.639/2003, promulgada em 25 de janeiro de 2003, que determina o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana no currículo escolar brasileiro. Isto porque, não só se torna uma expressão contra o racismo sistemático que opera em todas as instâncias sociais brasileiras, mas também desestabiliza a crença instituída de que os europeus (homens brancos) são os únicos capazes

de produzir conhecimento, colocando o resto do mundo à margem, negando, inclusive, a capacidade, neste caso, dos povos africanos de produção de conhecimento. Além do mais, entendemos também que a referida Lei representa desafios, tais como: superar a desconfiança a respeito da capacidade da África de produzir um pensamento filosófico; superar as compreensões equivocadas sobre a tradição oral africana; superar a visão preconceituosa de que abaixo do Saara todo mundo vê bruxas e feiticeiros por todos os lados; fortalecer o debate sobre a filosofia brasileira, como discutido por Pereira (2011).

Assim, pensamos que é tarefa da Educação Matemática contribuir com mudanças nessas perspectivas, posto que, no contexto global da produção de conhecimento, devemos considerar a busca pela compreensão das realidades africanas e da sua diáspora na América Latina, realidades cruéis de negação, epistemicídio, enfim, uma política contínua de negação do Outro, ou seja, dos povos africanos, afrodiáspóricos, indígenas, latino-americanos, e das mulheres.

Entendemos que esta atitude reclama por práticas de pesquisa outras que não estão interessadas em traduzir as *matemáticas* usando a Matemática como padrão de coreção das mesmas, mas sim em estudar as práticas socio-culturais das diversas culturas, inclusive sem negar a Matemática acadêmica. Deste modo, neste artigo, ao assumir a problematização indisciplinar, buscaremos elucidar sobre como uma prática *terapêutico-gramatical-decolonial* pode criar caminhos para o questionamento de discursos naturalizados sobre a Matemática, tensionando-a enquanto um campo disciplinar *neutro* e *universal*. Entendo que, a problematização indisciplinar é “sobretudo, um ato de transgressão de limites disciplinares” (Miguel & Mendes, 2021, p. 125), pois estimula mecanismos que desestabilizam, descolonizam ou desconstroem “determinadas maneiras de pensar, não só com o propósito de se dar visibilidade a outros modos de pensar, mas também de se criar novos esquemas de politização na luta por um novo direito antidisciplinar” (Miguel & Mendes, 2021, p. 125).

2. MANCALA, UMA PRÁTICA SOCIOCULTURAL AFRICANA: UM OLHAR TERAPÊUTICO-GRAMATICAL-DECOLONIAL

Existem diversos estudos e pesquisas que, procurando indicar outras formas de fazer e ensinar Matemática, têm assumido a mancala como um jogo, o que tem implicado vários desdobramentos teóricos, práticos, didáticos e metodológicos através de uma construção teórica que assume diversas concepções inspiradas em autores que, do nosso ponto de vista, ainda estabelecem um diálogo unilateral e colonizador. Mesmo que estas pesquisas pretendam dar um reconhecimento a esses saberes, ainda usam como padrão de correção e de análise da mancala a Matemática. Neste sentido, os saberes mobilizados na mancala se colocam ao serviço da Matemática, em termos de Lizcano (2006). Esta atitude contribui com a manutenção das políticas epistemológicas promovidas pelo projeto Modernidade/Colonialidade, na medida em que “a discussão desses saberes outros têm a função de aprimorar ou garantir o poder da Matemática que tudo sabe e tudo resolve” (Monteiro & Mendes, 2019, p. 6).

Procuramos, pois, outras vias de aproximação da prática da mancala, assumindo o que, para este artigo, denominamos atitude *terapêutico-gramatical-decolonial*. Esta atitude procura questionar e desterritorializar

a manutenção de uma única imagem de Matemática permitindo criar novos territórios, linhas desconstrutivas para produzir novos fluxos nas salas de aula e nas pesquisas, novas formas de entender o conhecimento para além das usuais dicotomias que organizam o pensamento ocidental. Criar outros fluxos conjugados às *formas de vida*, suas crenças e rituais. A ideia é caminhar no sentido da invenção, criação, acontecimento na sala de aula.

Vale a pena notar, neste ponto, que a atitude *terapêutico-gramatical-decolonial* encontra inspiração na aproximação entre a terapia wittgensteiniana e as práticas de pesquisa promovidas pelos estudos decoloniais. Na terapia wittgensteiniana se parte do que está manifesto nas encenações da linguagem, se parte das práticas socioculturais para desconstruir, isto é, “descompactar enunciados nelas manifestos, mostrando-nos que é possível vê-los de outras maneiras, visando à desconstrução de enunciados metafísicos, absolutistas e essencialistas manifestos nas encenações da linguagem” (Miguel, 2016, p. 384). No segundo caso, essa aproximação fica caracterizada pelos debates epistemológicos promovidos pelos pesquisadores decoloniais que, problematizando a matriz colonial de poder, procuram desconstruir determinadas maneiras de pensar e agir instituídas no mundo contemporâneo.

Neste sentido, quando apontamos a possibilidade de associação e comparação dos códigos de determinada cultura com a simbologia da Matemática contida nos nossos programas curriculares escolares, dizemos que não deslegitimamos as metodologias que leem ou entendem os conhecimentos de outras *formas de vida* usando única e exclusivamente seus próprios parâmetros – neste caso, da *gramática* (Wittgenstein, 2017), da geometria, da aritmética, da álgebra, ou outros de cunho Matemático. Contudo, entendemos que esta atitude não é suficiente para transgredir indisciplinarmente. Cientes disso, nos aproximamos da noção de *semelhanças de família* de Wittgenstein (2017), entendendo que esta noção busca pela diferença, ou seja, pelo exercício de olhar para os diferentes significados desses conhecimentos e práticas sem sobrepor uns aos outros, entendendo-os como independentes.

A noção de *semelhanças de família* é caracterizada por Wittgenstein (2017) entre os aforismos §§65-88 do livro *Investigações Filosóficas*. Este filósofo tem a linguagem como eixo das suas pesquisas caracterizando-a a partir das diversas práticas socioculturais, isto é, a linguagem está ligada ao agir humano, aos modos em que humanos e não humanos, em contextos de atividade específicos, ao se relacionarem entre si, produzem significados sobre o mundo. Por exemplo, a palavra “*matemáticas*” não designa nada, nem uma experiência individual, nem coletiva. No entanto, isso não significa que a ela não sejam atribuídos significados segundo os usos que coletivos de pessoas podem vir a fazer dela. Seu significado está dado em práticas sociais, nos *jogos de linguagem*, que governam o uso da expressão em uma *forma de vida*. Estas práticas socioculturais, ou estes *jogos de linguagem*, permitem que alguém reconheça e identifique uma certa experiência como uma instância do conceito de “*matemáticas*”.

A expressão *jogo de linguagem* se refere, em termos de Wittgenstein (2017), ao “conjunto da linguagem e das ações com as quais está interligada” (§7, p. 8), aos ilimitados usos praxiológico-corporais que fazemos dos signos de qualquer tipo de linguagem no contexto de uma atividade que se realiza

em uma *forma de vida*. Um *jogo de linguagem* pode ser entendido, então, como corpos humanos em (inter)ação simbólica com outros humanos ou demais seres naturais, e é nessa interação – que se dá de forma simbólico-corporal – que conhecimentos são validados, legitimados e usados (Miguel, 2016).

Neste sentido, será possível enxergar a mancala como um tipo particular de *jogo de linguagem* com as suas próprias regras instituídas? Por exemplo, podemos significar e distinguir os sinais impressos na mancala com base nas regras gramaticais⁶ de dois *jogos de linguagem* distintos: o da prática cultural da sementeira e colheita desse povo e o da prática cultural de orientação e localização espacial ao se lidar com as covas e as sementes a serem distribuídas. Tanto uma atividade como a outra possuem regras que orientam o significado atribuído aos sinais, que direcionam as *performances* corporais dos praticantes da mancala, para que a distribuição das sementes seja realizada de forma inequívoca, isto é, cada atividade possui sua *gramática* (Tamayo, 2017). (ver Figura 1).

Figura 1
Praticantes da Mancala



Fonte: <http://www2.clarku.edu/faculty/jborgatti/discover/1meaghan/ayo.htm>

A mancala, como um tipo de *jogo de linguagem*, possui regras que envolvem, por exemplo, a contagem. Porém, estas regras são independentes das regras que organizam a contagem que utilizamos na Matemática escolar para registrar e operar com números. Então, podemos ver *matemáticas*,

6. Segundo Glock (1988), para Wittgenstein, “a gramática determina *que espécie de objeto alguma coisa é*, uma vez que especifica o que pode ser dito com sentido sobre ele. (...). A resposta à pergunta socrática ‘O que é X?’ não nos é dada pelo exame de essências (objetos mentais ou abstratos), mas pelo esclarecimento do significado de ‘X’ que é fornecido pelas regras para o uso de ‘X’” (p. 195, *Itálicos do autor*).

no plural, nas encenações dos praticantes da mancala? Nós diremos que sim! Não porque há números envolvidos nas ações que são realizadas neste *jogo de linguagem* pelos seus praticantes, mas porque suas ações são orientadas por regras que conferem significados inequívocos. Regras que orientam as ações dos participantes e que dão sentido ao uso combinado dos signos presentes no desenvolvimento da prática da mancala.

Ver Matemática em encenações corporais ordinárias permite desatrelá-la daquela imagem disciplinar exclusivista – escolar ou acadêmica – a que nos acostumamos aprisioná-la. Ajuda-nos a vê-la no plural, como “*matemáticas*”, como aquilo que as pessoas podem fazer, podem aprender a fazer ou fazem sem saber que o fazem quando praticam certos jogos de linguagem. Permite-nos ver a própria Educação Matemática de outra maneira e olhar de forma crítica para o que se tem feito secularmente na escola em nome do que temos chamado “*educação matemática escolar*”. Permite-nos considerar outros inesgotáveis modos como as pessoas se educam matematicamente em todos os contextos de atividade humana. (Miguel, 2016, p. 375, grifos do autor)

Na máquina pós-metafísica de Wittgenstein (2017), na leitura feita por Miguel (2016), se compreende as *matemáticas* em ação como conjuntos heterogêneos e dinâmicos de encenações simbólicas regradas – *jogos de linguagem* – do corpo humano com propósitos inequívocos, pois “se a matemática é um jogo, então, jogar um jogo é fazer matemática, e se assim é, por que dançar não é também matemática?” (Wittgenstein, 1998, p. 258). Por que a mancala não produz *matemáticas* na sala de aula? Como fazer *matemáticas* com a mancala na sala de aula? Como praticar a mancala entendendo-a como um *jogo de linguagem* normativamente orientado?

Entendemos que a prática da mancala, ao ser composta por encenações simbólicas do corpo humano, nos mostra como “certamente a matemática é, em certo sentido, uma doutrina – mas também um *fazer*” (Wittgenstein, 2017, Parte II, p. 219, itálicos do autor). Inclusive, esta prática é realizada de diversas formas no continente africano, como documentado por Santos (2008), como uma família das mancalas. Nós entendemos que esta família de mancalas inclui tipos de *jogos de linguagem* que se assemelham entre si, pelas suas gramáticas e regras, assim como pela semelhança nas *performances* corporais que são realizadas pelos seus praticantes.

A mancala é realizada com o manuseio de pequenas sementes no chão, movimentando-as por pequenas covas. Também, em alguns casos, se usam tábuas como *instrumentos* para a realização da prática, que simulam as covas que são feitas no chão. Com este esclarecimento, pretendemos apontar que a prática não está determinada pelo uso da tábua, na medida em que ela é um *instrumento* que permite a sua realização, assim como as sementes.

Figura 2
Família de Mancalas



Fonte: Santos (2008, p. 17).

Para o povo Yorubá da Nigéria, o *Ayoayo* possui dois suportes figurativos criados em ambos os lados da tábua onde estão representadas as covas que são feitas no chão; este suporte simboliza os valores culturais (ver Figura 3). Há uma figura masculina entre duas figuras femininas em cada lado simbolizando os relacionamentos, que são uma parte importante de sua cultura. “Para os Yorubás, a vida é um agregado de relacionamentos – relacionamentos com outras pessoas, com a natureza, com doenças e morte, e com o próprio passado e o destino pessoal. Os relacionamentos nunca são estáticos” (Fagg & Pemberton, p. 164, como citado em O’Connell, 2004, p. 1) e o *Ayoayo* é um instrumento que carrega consigo estes valores.

Figura 3*Ayoayo Yoruba (Nigéria)*

Fonte: <https://www2.clarku.edu/faculty/jborgatti/discover/1meaghan/ayo.htm>

A jornalista O'Connell (2004), nas suas pesquisas desenvolvidas junto ao povo Yorubá, mesmo caracterizando a mancala como um jogo, o que é muito comum na literatura, relata como a mancala, entendida como uma prática de diversas tradições africanas, é utilizada em ocasiões culturais e religiosas. Por exemplo, em rituais fúnebres é usada nas casas de luto para divertir os espíritos dos mortos antes de serem enterrados. Inclusive, procuram não fazer a prática à noite, pois acreditam que os espíritos vão querer participar e podem levar a vida dos participantes. O'Connell (2004) também relata que cada aldeia teria dois tipos de tábuas, uma com uma parte superior plana e outra com uma parte superior curvada. Quando uma pessoa morria, os aldeões não usavam o tabuleiro favorito desta pessoa, para que seu espírito não quisesse participar.

Assim, entendemos que pensar nas diferentes formas em que se pode praticar a mancala herdadas dos conhecimentos africanos que chegaram a *Abya Yala* nos processos de colonização significa reconhecer sua origem e perceber que, para além do instrumento que é usado (no caso, uma tábua) e das estratégias que podem ser usadas para semear e capturar o maior número de sementes, existem, por trás dessa grande *família*, epistemologias que sustentam a sua relevância cultural. Por exemplo, alguns povos praticam a mancala somente durante o dia, deixando a tábua fora de casa à noite, para que os deuses também possam praticar a mancala e, assim, com sua intervenção, favoreçam as colheitas. Outros povos não realizam esta prática à noite, pois acreditam que nesta hora espíritos virão, levando, então, a alma dos semeadores embora.

Entender e estudar estes locais de produção da prática da mancala parte de um desprendimento epistêmico/político (Mignolo, 2014) para

desconstruir o pensamento que se quer universal, homogêneo, descorporificado e atemporal. Fazer este exercício nos permite ser “epistemologicamente desobedientes, e pensamos e fazemos descolonialmente, habitando e pensando nas fronteiras e as histórias locais, confrontando-nos aos projetos globais” (Mignolo, 2017b, p. 21).

Então, começamos a perceber que *jogos de linguagem* são múltiplos e podem variar de uma *forma de vida* para outra, eles não se interligam a uma única forma, ou a uma única narrativa, não existe nada essencial neles que os perpassa de forma homogênea, mas através de algumas *semelhanças* é possível que eles dialoguem uns com os outros; porém, eles são autônomos, pois pertencem a *formas de vida* diferentes (Tamayo, 2017).

Portanto, o movimento das *semelhanças de família* se faz no movimento das diferenças, de modo que cada prática obedece a um lugar epistemológico diferente, e se realizam umas independentes das outras, não são dependentes para sua realização; “é assim que funciona a linguagem, isto é, se a linguagem funciona, na verdade, não como ‘a’ linguagem, mas como um conjunto de jogos de linguagem heterogêneos, descontínuos e não uniformes, que mantêm entre si *semelhanças de família*” (Miguel, 2015, p. 251).

Deste modo, entendemos que são essas *semelhanças de família*, enfatizadas por Miguel (2015) fundamentado em Wittgenstein, as que permitem o intercâmbio de ideias e o diálogo entre *formas de vida* distintas, por meio de seus *jogos de linguagem*. A linguagem surge a partir de uma prática social que faz parte de uma *forma de vida* em que cada um desses *jogos de linguagem* constitui uma linguagem completa, e não podemos significar algo fora ou independentemente dos *jogos de linguagem*.

Neste ponto, então, se opera ao nível das práticas sociais independentes entre si, isto é, a mancala enquanto prática funciona de forma independente das práticas da Matemática disciplinar, porém encontramos *semelhanças* entre os modos de agir dos sujeitos que as praticam. Modos de agir que estão sempre envolvidos num movimento da diferença. Assim, os usos da linguagem emergem de forma autônoma, ou seja, nos encontramos ao nível do *pensamento fronteiro* que, por definição, pensa desde/para/com os espaços e tempos que a “autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (Mignolo, 2017b, p. 30). Isto é, “o pensamento fronteiro é singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial” (Mignolo, 2017b, p. 16). *Pensamento fronteiro* e desobediência epistêmica no sentido de desaprender-se para aprender habitando a fronteira, sentindo e pensando a/na fronteira como um espaço de lutas, resistências, de novas formas de subjetivar-se (Mignolo, 2017b).

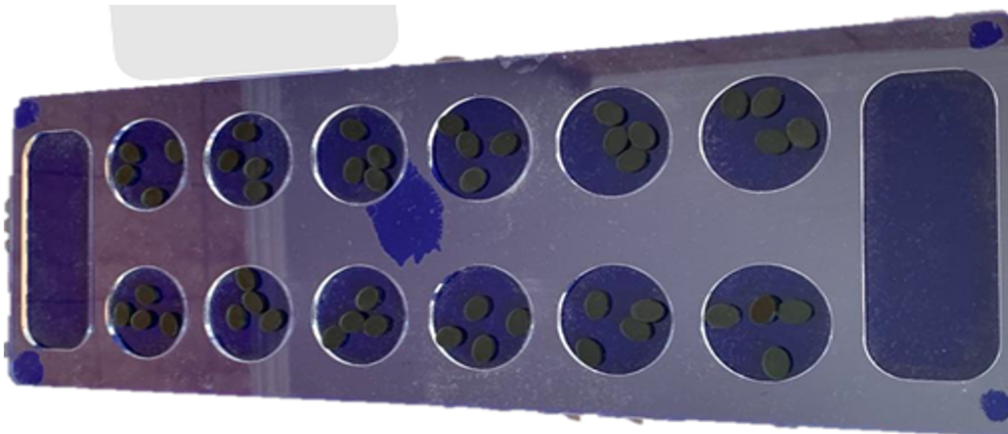
Nesse trânsito, pelas bordas e pelas fronteiras epistemológicas, *semelhanças de família* entre *jogos de linguagem* de *formas de vida* podem ser estabelecidas como parte do movimento da diferença (Tamayo, 2017). Por exemplo, como já indicamos, na mancala há um desenvolvimento de contagem, porém as regras que orientam os participantes neste desenvolvimento são independentes das regras que organizam a contagem utilizadas e instituídas na Matemática escolar para registrar e operar com números. Isto é, tanto na prática da mancala se faz contagem, como na Matemática. Neste aspecto podemos dizer que encontramos uma *semelhança* entre estes dois *jogos de*

linguagem, pelos modos como os sujeitos conduzem esta prática. Entretanto, as regras e os objetivos que os orientam são diferentes em cada contexto de atividade. Encontramos formas de contagem diferentes.

Vejam, a *gramática* e as regras que orientam quem pratica a mancala nos permitem entender esta prática como um *jogo de linguagem* completo: a movimentação das sementes pelas covas da tábua ou do chão, quando se pratica a mancala, segue regras gramaticais que possuem o sentido de *semeadura* e *colheita*. A preparação para iniciar a semeadura consiste em colocar quatro sementes em cada uma das covas (ver Figura 4). Na frente de cada fileira fica uma pessoa; cada fileira pode ser de quatro ou seis covas, ou mais, e elas representam o campo de *semeadura* e/ou *colheita* de cada pessoa. As duas concavidades maiores nas extremidades da tábua, também chamadas de oásis, servem para colocar as sementes capturadas. É atribuída a cada participante a cavidade (oásis) referente ao seu lado esquerdo.

Figura 4

Mancala de 6 Covas a Cada Lado da Tábua Elaborada no Fab Lab - Laboratório de Ensino - Pelos Alunos da Licenciatura em Matemática da Faculdade SESI/SP de Educação na Disciplina de Etnomatemática



Cada pessoa *semeia* as covas de forma alternada, uma por vez. Para iniciar, devem-se recolher as sementes depositadas em uma cova e com elas *semear*, no sentido anti-horário, suas covas, bem como as covas do outro participante, deixando uma semente em cada nova cova. Seguindo a gramática deste *jogo de linguagem* (as regras da prática), as doze covas da tábua são consideradas como se formassem um círculo, que deve ser percorrido sempre no sentido anti-horário. Assim, se o número de sementes a ser *semeado* for maior que onze, dá-se uma volta completa pela tábua, pula-se a cova de partida sem deixar ali nenhuma peça e prossegue-se repartindo as sementes restantes pelas covas seguintes.

Para capturar as sementes é preciso que a última cova onde o semeador semeou satisfaça duas condições: 1) pertença ao campo do outro semeador; 2) contenha duas ou mais sementes, já contando com aquela recém-semeada. O propósito que orienta quem pratica a mancala é compartilhar as sementes. O acaso e a estratégia usada por cada praticante determinarão

quem irá ficar com o maior número delas. Além do mais, no momento em que a última semente for colocada numa cova vazia pertencente ao semeador, ele pode “colher” todas as sementes que estiverem na casa do outro semeador, que se encontra em frente e “paralela” à sua, colocando-as no seu oásis.

Ao terminar a *semeadura* – distribuição das sementes – e realizar a *colheita* (se for o caso), o semeador passa a vez. Exceto quando a última semente distribuída for colocada no seu próprio oásis; nesse caso, ele deve semear de novo. A prática da mancala termina quando todas as covas de um dos lados estiverem vazias e o semeador da vez não tiver mais nenhuma cova com um número suficiente de sementes para alcançar o outro lado. Também se finaliza quando alguém tiver o maior número de sementes em seu oásis, lembrando que as sementes restantes na tábua não entram na contagem. Na mancala não tem “ganhador” ou “perdedor”, pois o objetivo da prática é compartilhar as sementes.

Vale a pena notar que, na descrição do desenvolvimento da mancala, usamos os termos próprios da sua prática, como ‘semeadura’, ‘colheita’, ‘tábua’, ‘cova’, buscando reforçar a prática da mancala e os usos da linguagem que a orientam. Como *jogo de linguagem*, essa prática possui seu propósito em concordância com as *formas de vida* em que se realiza e que imprimem sentido, significado, às ações efetuadas de um certo modo e não de outro.

O fundamental aqui é percebermos que há uma relação de elementos *semelhantes* que podem existir entre *jogos de linguagem* que recaem sobre as formas de agir dos sujeitos dentro de uma prática. Por exemplo, entendemos que ao *semear* na mancala se realiza uma contagem, nela há uma *correspondência* entre um objeto e um signo. Esta *correspondência*, por analogia, pode se *assemelhar* com uma das características da definição de contagem elaborada pelo matemático Bento de Jesus Caraça (1951), para quem a contagem significa realizar sucessivamente uma *correspondência* entre cada objeto contado numa coleção e um número da sucessão do conjunto dos Naturais. Tal *correspondência*, neste *jogo de linguagem* da Matemática disciplinar, pode ser biunívoca (que se traduz na igualdade) ou prevalente (que se traduz pela desigualdade), sendo que estas características são algumas das regras gramaticais que orientam este jogo. Portanto, ainda que nestes dois contextos de atividade humana esteja se realizando a contagem e seja possível encontrar *semelhanças* nas formas de agir dos sujeitos, nos diz Wittgenstein (2017):

Em vez de mencionar algo que é comum a tudo o que chamamos de linguagem, digo que essas manifestações não têm uma coisa em comum pela qual empregamos para todos eles a mesma palavra – mas que eles estão mutuamente *aparentados* de muitas formas diferentes. E é devido a esse parentesco, ou a esses parentescos, que nós chamamos a todos eles de “linguagem”. (§ 64)

Em diálogo com este modo de olhar de Wittgenstein (2017), podemos afirmar que mesmo que, em algum aspecto, estas práticas se *assemelhem*, elas são *jogos de linguagem* diferentes entre si e independentes que possuem suas regras gramaticais e propósitos específicos que estão em conformidade com as *formas de vida* às quais pertencem. E, mesmo que certas relações de

parentesco ou de *semelhanças de família* se manifestem, alguns traços podem ou não ser comuns entre eles, isto porque “os significados encontram-se na prática da linguagem, nos usos, mas, ao mesmo tempo, não são arbitrários. Eles são direcionados pela gramática (...) e condicionados por formas de vida, mas não preestabelecidos definitiva e universalmente” (Vilela, 2010, p. 438).

Esta perspectiva apresenta um grande desafio para os educadores matemáticos, os etnomatemáticos e professores de Matemática, na medida em que se propõe uma reconstrução epistêmica como estratégia de decolonizar o olhar diante, neste caso, de práticas socioculturais que têm sido invisibilizadas pela racionalidade científico-técnica colonial. Assim, tais práticas devem contribuir para um desprendimento da racionalidade moderno-colonial de modo que, no diálogo com outras epistemologias, não se imponham padrões de correção baseados, por exemplo, na Matemática. E, neste ponto, entendemos que Wittgenstein (2017) nos permite esse diálogo e nos coloca diante da possibilidade de uma enunciação de fronteira em que histórias e práticas outras, não ocidentais hegemônicas, são contadas com base nos critérios epistemológicos em que elas se sustentam, toda a vez que

o pensamento de fronteira torna-se, então, a epistemologia necessária para desvincular e descolonizar o conhecimento e, no processo, construir histórias locais decoloniais, restaurando a dignidade que a ideia ocidental da história universal tirou de milhões de pessoas. (Mignolo, 2012, p. X)

Contudo, notamos que estamos distantes desta postura epistêmica, na medida em que, nos dias atuais, encontramos, por exemplo, no livro didático de Matemática do Projeto Araribá (2010), a mancala que é apresentada ao 6º ano do Ensino Fundamental como uma sugestão de jogo – no sentido em que o Ocidente hegemônico compreende esta palavra – para desenvolver o raciocínio lógico Matemático e os processos de contagem. O livro ainda sugere que a mancala seja trabalhada no início do ano letivo, já que neste momento também são apresentadas as histórias dos sistemas de numeração com base no currículo da Matemática. Assim, ainda que consideremos importante colocar a mancala como parte do currículo escolar, visto que já representa uma transgressão aos padrões de poder instituídos na escola, reiteramos que as atividades envolvidas não devem tornar-se mais uma ferramenta que permite valorizar apenas a cultura eurocêntrica com base num *jogo de linguagem* que é produzido em outra *forma de vida*.

O anterior não quer dizer que não possam ser estabelecidas relações de *semelhança* entre a gramática que orienta a prática da mancala e a gramática que orienta a Matemática, procurando que epistemologias diferentes dialoguem; ao contrário: significa possibilitar encontros de saberes que não inviabilizem ou subalternizem a história, cosmogonia e epistemologia africana. Este encontro é por nós concebido como um movimento decolonial, indisciplinar, político/epistêmico, isto é, um olhar *terapêutico-gramatical-decolonial* como possibilidade para diálogos epistemológicos.

Vejamos, a ideia é que essa questão tenha visibilidade na escola, no sentido de essas práticas também serem estudadas na sala de aula de

Matemática e não só nas aulas de Ciências, Geografia e História, o que pode reforçar preconceitos instituídos de as práticas africanas serem uma questão relegada ao passado, fossilizada. O professor de Matemática pode desenvolver atividades com essa prática sem associá-la diretamente a números, gráficos, porcentagem, lógica ou outros conceitos atribuídos ao conhecimento disciplinar organizado pela Matemática, fazendo um desprendimento da sua epistemologia e permitindo-se uma aproximação às práticas africanas como parte da cultura da humanidade.

Isto posto, deixamos de ver '*Matemática em tudo*' e passamos a ver práticas socioculturais ou *jogos de linguagem* independentes entre si com lentes decoloniais/indisciplinadas. Assim, esta escrita propõe um diálogo teórico que busca questionar a imposição do olhar eurocêntrico, no caso, sobre as práticas matemáticas africanas, uma vez que essa atitude pode evitar o conhecimento da prática da mancala apenas como parâmetro para a Matemática ocidental.

A partir do olhar da mancala como prática social com sua própria gramática, nos colocamos diante de um movimento decolonial e de desprendimento e, como efeito, se criam fissuras na concepção tradicional de currículo escolar que tende a responder às perguntas "que ensinar?" – conteúdos matemáticos disciplinarizados e hierarquizados – e "como ensinar?" – metodologias e técnicas de ensino –, para começar a pensar nas perguntas "a quem ensinamos?" e "onde ensinamos?", deslocando o nosso olhar para as subjetividades e nos colocando o desafio de pensar currículos escolares indisciplinados centrados nas *formas de vida* e suas práticas sociais.

Desaprender a aprender só com o cérebro. Aprender com a cabeça toda, com o olhar, o olfato, o paladar, com as mãos, pernas, pés, coração, aprender com o corpo todo. Quando fazemos "covas na areia" nos propomos a aprender desaprendendo, se nos permitirmos ser afetados por sensações outras e histórias outras e vidas outras e... Quando vemos de outros modos, passamos a alimentar outras *imagens*

da Matemática que calcula por aproximações, que considera muitas variáveis frequentemente não envolvidas nos processos de cálculos rigorosos tais como gostos e preferências (LAVE, 2002), o sol e vento (COSTA, 1998), o esforço físico (KNIKNIK, 1996), ou ainda, a sazonalidade (MONTEIRO, 1998). (Vilela, 2010, p. 445)

3. REFLEXÕES À VISTA: DESAPRENDER PARA APRENDER

Concordamos com Mignolo (2014) quando afirma que colonialidade "é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva" (p. 30). Portanto, pensamos que movimentar estudos e ideias da mancala como uma prática social legitimada e validada numa outra *forma de vida* possibilita desestabilizar a escola enquanto, por exemplo, instituição normalizadora de práticas e táticas das relações de poder e saber (Foucault, 2009). Assim, entendemos que as atividades escolares que buscam discutir a história e a cultura africana e afrobrasileira devem estar em diálogo com práticas pedagógicas decoloniais que não usam estes conhecimentos em prol de manter a Matemática disciplinar e o seu *status* de neutralidade e universalidade.

Com esta reflexão procuramos levantar o debate, na Educação Matemática, sobre a necessidade de um diálogo indisciplinar e decolonial com a epistemologia africana e afrobrasileira, como forma de ampliar nossa visão da Matemática e tensionar as formas de colonialidade, numa tripla dimensão – poder, saber e ser –, que se reproduzem sob a primazia epistêmica do pensamento ocidental. Assumir esta posição significa confrontar a monocultura da ciência moderna, na medida em que partimos do reconhecimento da pluralidade epistêmica, e também partimos da concepção de conhecimentos heterogêneos, sendo um deles a Matemática disciplinarmente organizada.

Este tensionamento epistemológico nos permite pensar currículos escolares indisciplinados centrados nas *formas de vida* e suas práticas sociais e, nesta direção, procurar respostas à seguinte pergunta: “como deverão ser planejados, organizados e implementados os currículos de modo a que a escola possa dar melhores respostas às mudanças do mundo contemporâneo?” (Veiga-Neto, 2002, p. 166).

Esta pergunta pede uma resposta ainda a ser construída. Vemos como possibilidades essas ações surgirem a partir de condutas e posturas que nascem à deriva na linguagem, navegando pela vida contemporânea. Nós acreditamos que o olhar *terapêutico-gramatical-decolonial* que se compromete com a desobediência epistêmica para aprender a desaprender nos permite transitar pelas trevas do labirinto da linguagem, tendo como base o fato de que: “não há outra maneira de saber, fazer e ser descolonialmente, senão mediante um compromisso com a desobediência epistêmica” (Mignolo, 2017b, p. 23). Isto provoca uma relação outra com o nosso tempo contemporâneo.

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro (...). O contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o fecho de trevas que provém do seu tempo. (Agamben, 2009, pp. 62-63)

Assim, educadores matemáticos que mantêm fixo o olhar no nosso tempo, são convocados com esta escrita, a desafiar as estruturas predeterminadas – pelo projeto civilizatório da modernidade/colonialidade – com uma educação que caminhe junto com as vozes silenciadas. Caminhos afrodiaspóricos que junto com vozes de outras epistemologias resistem e insurgem aos tempos políticos, sociais e econômicos que demandam uma Educação Matemática que se decolonialize e se reinvente.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2009). *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Editora Argos.
- Caraça, B.J. (1951). *Conceitos fundamentais da matemática*. Fotogravura Nacional.
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 8(1), 607-630. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/70>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2014). El lado oscuro de la “época clásica”: Filosofía, ilustración y colonialidad en el siglo XVIII. In E. C. Eze, H. Paget, S. Castro-Gómez, & W. Mignolo (org.), *El color de la razón: Racismo epistemológico y razón imperial* (2.^a ed., pp. 89-113). Del Signo.
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (36.^a ed.). Vozes.
- Glock, H.J. (1998). *Dicionário de Wittgenstein*. Zahar.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos pensamos: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Traficantes de Sueños.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243-281. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- Mignolo, W. (2012). *Local histories/Global designs: Essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2014). Prefacio. In E. C. Eze, H. Paget, S. Castro-Gómez, & W. Mignolo (Org.), *El color de la razón: Racismo epistemológico y razón imperial* (2.^a ed.) (pp. 6-14). Del Signo.
- Mignolo, W. (2017a). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), e329402. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Mignolo, W. (2017b). Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32. <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>
- Miguel, A. (2010). Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): Entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 23(35A), 1-57. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10805>
- Miguel, A. (2015). Uma encenação terapêutica da terapia wittgensteiniana na condução de pesquisas historiográficas. *Revista de História da Educação Matemática - HISTEMAT*, 1(1), 203-255. <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/15>
- Miguel, A. (2016). Historiografia e terapia na cidade da linguagem de Wittgenstein. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(55), 368-389. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a03>
- Miguel, A., & Mendes, I. (2021). Mobilizando histórias na formação inicial de educadores matemáticos: Memórias, práticas sociais e jogos discursivos. *REMATEC: Revista Matemática, Ensino e Cultura*, 16, 120-140. <http://dx.doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2021.n.p120-140.id324>

- Miguel, A., & Tamayo, C. (2020). Wittgenstein, therapy and decolonial school education. *Educação & Realidade*, 45(3), e107911. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236107911>
- Miguel, A., Vilela, D. S., & Moura, A. R. L. (2012). Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. *Reflexão e Ação*, 20(2), 6-31. <https://doi.org/10.17058/rea.v20i2.3053>
- Monteiro, A., & Mendes, J. R. (2019). Saberes em práticas culturais: Conduas e contracondutas no campo da matemática e da educação matemática. *Horizontes*, 37, e019029. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.763>
- O'Connell, M. (2004). *Ayo: The yoruba game board*. <https://www2.clarku.edu/faculty/jborgatti/discover/1meaghan/ayo.htm>
- Omogbe, J. (2002). La filosofía africana: Ayer y hoy. In E. C. Eze (Coord.), *Pensamiento africano: Filosofía* (pp. 19-30). Ediciones Bellaterra.
- Ondó, E. N. (2001). *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. Ediciones Carena.
- Oyèwùmí, O. (2004). *Conceituando o gênero: Os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*. CODESRIA. <http://docplayer.com.br/38752020-Conceituando-o-genero-os-fundamentos-eurocentricos-dos-conceitos-feministas-e-o-desafio-das-epistemologias-africanas-oyeronke-oyewumi.html>
- Pereira, E. A. (2017). *E. Patuá*.
- Pereira, R. P. (2011). *O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei 10.639/03* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Ceará.
- Porto-Gonçalves, W. (2009). Entre América e Abya Yala – Tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 20, 25-30. <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231>
- Projeto Araribá. (2010). *Araribá matemática: Guia e recursos didáticos* (3.ª ed.). Moderna.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. In H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-449). Tercer Mundo.
- Santos, C. J. (2008). *Jogos africanos e a educação matemática: Semeando com a família mancala. Material didático*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>
- Silva, M. T., & Tamayo, C. (2019). Etnomatemática e interdisciplinaridade na escola: Estudando a mancala. In *Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática*. <https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>
- Silva, M. T., & Tamayo, C. (2021). Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em educação matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 11(2), 9-29. <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2474>
- Tamayo, C. (2017). A colonialidade do saber: Um olhar desde a educação matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(3), 39-58. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/475>
- Tamayo, C., & Lemos, R. N. (2016). Juegos de lenguaje en movimiento: Una experiencia indígena. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(1), 49-70. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/238>

Tamayo, C., & Silva, M. T. (2018a). *Etnomatemática e interdisciplinaridade no ensino de matemáticas: Estudando o sona e o mancala*. Minicurso no VII Semana da Matemática e Educação: “Matemática e Interdisciplinaridade”. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Araraquara (SP).

Tamayo, C., & Silva, M. T. (2018b). E se nós tivéssemos escolas Mukanda que contassem diversas histórias africanas para todo o mundo? *Educação Matemática em Revista*, 23(60), 263-282. <http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/emr/article/view/1252>

Veiga-Neto, A. (2002). De geometrias, currículo e diferença. *Educação & Sociedade*, 23(79), 163-186. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009>

Vilela, D. (2010). A terapia filosófica de Wittgenstein e a educação matemática. *Educação e Filosofia*, 24(48), 435-456. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v24n48a2010-7976>

Voogt, A. J. (1997). *Mancala board games*. British Museum Press.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>

Wittgenstein, L. (1998). *Culture and value: A collection of posthumous remarks*. Blackwell Publishing.

Wittgenstein, L. (2017). *Philosophical investigations*. In J. J. de Almeida (Trad.). Wittgenstein Translation.

i Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.
Grupo de pesquisa interinstitucional inSURgir, Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-6298-1137>

ii Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil. Grupo de pesquisa interinstitucional insurgir
da mesma universidade. Grupo de pesquisa 'Educação, Linguagem
e Práticas Culturais', Universidade Estadual de Campinas,
Brasil. Coordenadora para Suramérica da Red Internacional de
Etnomatemática.
<http://orcid.org/0000-0002-8478-7845>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Michela Tuchapesk da Silva
Rua RayWesley Harrich, 1501, casa 33. Jockey Clube. São Carlos,
SP, Brasil. CEP: 13565-090.
michelat@usp.br

Recebido em 13 de abril de 2021
Aceite para publicação em 5 de agosto de 2021

Digging holes in the sand: Unlearning to learn, decolonial movements in Mathematics education

ABSTRACT

The article aims to raise debates mobilizing mancala as a social practice and not as a game, in the sense of decolonizing extractive conceptions of African knowledge that have been generated by the use of Eurocentric epistemology as the standard of correction of all practices in the world. In this way, we propose to look at the mancala as a type of *language game* approaching the philosophy of the second Ludwig Wittgenstein, that is, as part of a *therapeutic-grammatical-decolonial* exercise in order to build other “possible worlds”, other ways of educating in Afro-diasporic dialogues, which allow us to tension the imposition of the Eurocentric view on African practices. For this, we start from the understanding that there is mathematical knowledge that manifests itself in different ways in all cultures and from the importance of epistemological detachment to enable dialogues between *forms of life*.

Keywords: Mancala; Language games; Decoloniality; African epistemology; Ethnomathematics

Cavando hoyos en la arena: Desaprender para aprender, movimientos decoloniales en Educación Matemática

RESUMEN

El propósito de este artículo es provocar debates al movilizar a mancala como una práctica social y no como un juego, buscando decolonizar las concepciones extractivas del conocimiento africano que fueron generadas por el uso de la epistemología eurocéntrica como parámetro de corrección para todas las prácticas en el mundo. De esta manera, proponemos mirar la mancala como una especie de *juego de lenguaje* con base en la filosofía del segundo Ludwig Wittgenstein, es decir, como parte de un ejercicio *terapéutico-gramatical-decolonial* para construir otros “mundos posibles”, formas otras de educar en diálogos afrodiaspóricos, que permitan cuestionar la imposición de la mirada eurocéntrica sobre las prácticas africanas. Para ello, partimos de la comprensión de que hay conocimientos matemáticos que se manifiestan de diferentes formas en todas las culturas y de la importancia del desprendimiento epistemológico para posibilitar diálogos entre *formas de vida*.

Palabras clave: Mancala; Juegos de lenguaje; Decolonialidad; Epistemología africana; Etnomatemáticas

Das missivas aos modos: Experimentação e prudência como *ethos* de pesquisa

RESUMO

Almeja-se compreender a intrincada relação entre as noções de experimentação e prudência no interior dos tomos integrantes da coleção *Capitalismo & Esquizofrenia*, escrita por Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como os modos como cada tomo operacionalizou suas empreitadas de pensamento à baila de alguns elementos metodológicos do trabalho conjunto desses autores. Essa discussão, passível de ser conduzida tanto por meio da análise das cartas trocadas entre Deleuze e Guattari aquando da elaboração de *Capitalismo & Esquizofrenia*, quanto da leitura das notas compiladas por Guattari nessa mesma época, pode contribuir sobremaneira para o trabalho de pesquisadores/as interessados/as em operar metodologicamente a partir do aporte teórico-conceitual deleuziano e/ou deleuzo-guattariano, mormente no campo educacional. Intenta-se, assim, contribuir com discussões metodológicas em educação com o interesse de, a partir da filosofia de Deleuze e Deleuze-Guattari, construir um *ethos* de pesquisa mais do que um método de pesquisa. Para tanto, apresenta-se um panorama das apropriações dessa ideia de experimentação pela pesquisa educacional brasileira contemporânea para, na sequência, aprofundar-se a discussão sobre a relação das noções de prudência e experimentação em *Capitalismo & Esquizofrenia*. Debruçamo-nos sobre o método de trabalho próprio de Deleuze e Guattari, com vistas a extrair problematizações metodológicas que poderão ser estratégicas aos pesquisadores, no que tange aos modos de enfrentamento de problemas, em educação.

Palavras-chave: Pesquisa educacional; Experimentação; Prudência; Gilles Deleuze; Félix Guattari

1. INTRODUÇÃO

Pouco antes de findar o ano de 1971, o filósofo francês Gilles Deleuze encaminhou uma singela carta, prenhe de significados obscuros, ao seu colega e parceiro Félix Guattari. Nesta, lemos:

Christian Fernando
Ribeiro Guimarães Vinciⁱ
Universidade do Estado
de Minas Gerais,
Brasil

Cintya Regina Ribeiroⁱⁱ
Universidade de São
Paulo, Brasil

Ah, por qual delicadeza das coisas nosso livro termina num 31 de dezembro, a fim de bem marcar que os fins são os começos. Este trabalho é bem bonito, marca da sua força criativa, e da inventividade e da fluidez de meu esforço. Ele iria por si se você tivesse querido, embora 1) os cinco anos de férias 2) que, aliás, devem ser compreendidos num sentido apocalíptico, hermenêutico e cabalístico segundo unidades de medida não conhecidas 1) são para mim e não para você que deveria, pelo contrário, preparar ativamente o tomo seguinte 2) ao passo que eu não deixaria que meu avô fosse analisado por Oury 1) tanto que tivemos de abrir mão de coisas nesse primeiro volume. (Deleuze, 2018, p. 53)

Deleuze, demasiado ansioso, demonstra um vívido interesse em dar continuidade ao trabalho iniciado anos antes, em 1969, e cujo resultado foi a obra *O Anti-Édipo*, primeiro tomo da coleção *Capitalismo & Esquizofrenia*. Para o filósofo francês, o encerramento desse livro deveria marcar o momento no qual uma nova empreitada de pensamento poderia emergir, empreitada esta capaz de recuperar experimentações deixadas de lado nesse primeiro trabalho conjunto bem como abrir novas picadas na densa mata do pensável. Guattari, por seu turno, parecia não partilhar do mesmo entusiasmo, quiçá procurasse desfrutar de algumas férias, descansar após tamanho esforço inventivo. Os autores, contudo, não conseguiram antever os efeitos que a obra *O Anti-Édipo* produziria após seu lançamento, em 1972, e que tanto perturbariam as férias de Guattari quanto tirariam o sossego de Deleuze¹.

Em pouco menos de seis meses (Dosse, 2010), *O Anti-Édipo* contou com duas reimpressões e ambas se esgotaram celeremente nas livrarias francesas. François Dosse (2010), autor responsável pela escrita de uma biografia conjunta de Deleuze e Guattari, argumenta ser difícil compreender o fenômeno editorial produzido por essa obra, sucesso de vendas sem precedentes e que, ainda hoje, continua surpreendendo por conta de sua alta vendagem. De acordo com esse biógrafo, *O Anti-Édipo*, entre 1972 e 2007, vendeu 63.000 exemplares apenas na França (Dosse, 2010). Outros autores, como Guillaume Silbertin-Blanc (2010) e Anne-Marie Norgeu (2006), também se impressionaram com o impacto produzido por tal obra.

Silbertin-Blanc (2010), por exemplo, recorda a vivacidade das distintas reações suscitadas pelo primeiro tomo de *Capitalismo & Esquizofrenia*: a ala dos psicanalistas, mormente aqueles ligados ao nome de Jacques Lacan, recusava-se a lê-lo, enquanto filósofos, antropólogos e tantos outros descobriam nas páginas d'*O Anti-Édipo* algo inédito e comentavam entusiasmados sobre as novidades ali apresentadas. Muitos vislumbraram em suas páginas uma possibilidade de sair do tacanho estado de pensamento no qual supunham se encontrar (Silbertin-Blanc, 2010). Uma brisa fresca, capaz de revitalizar os ânimos – diziam alguns (Dosse, 2010).

Na França, alguns grupos começaram a procurar viver sob os preceitos apresentados em suas páginas e comunidades ditas *esquizo* surgiram aqui e acolá (Norgeu, 2006; Soulié, 2012). A Universidade de Vincennes, na qual Deleuze ministrava os seus cursos, e a clínica La Borde, instituição na qual Guattari clinicava, passaram a atrair uma leva imensa de apreciadores

1. As cartas trocadas por Deleuze e Guattari, bem como as entrevistas concedidas por ambos após a publicação do primeiro tomo de *Capitalismo & Esquizofrenia*, expressam essas perturbações. Em carta de 1976, por exemplo, em razão dos ataques lançados a ambos em artigos de jornais, vemos Deleuze tentando acalmar seu companheiro, insistindo na continuidade do projeto *Capitalismo & Esquizofrenia*. Um novo livro, argumenta Deleuze (2018), os desobrigaria de responder a qualquer ataque, uma vez que possuiria uma outra economia discursiva e, assim, conclui o filósofo, “a relação de força com os jornais é então revertida a nosso favor” (Deleuze, 2018, p. 55). Ao invés de responder aos ataques sofridos, negativamente, portanto, Deleuze insiste na necessidade de experimentarem um caminho crítico outro, afirmativo.

das teses antiedípicas. Não foram poucos aqueles que passaram a acampar e a morar tanto no bosque próximo a La Borde quanto nos jardins de Vincennes. Esses grupos *esquizos* aceitavam o ingresso de qualquer um e seus integrantes passavam os dias realizando atividades lúdicas, quando não eram integrados na rotina diária de trabalho da clínica em que Guattari trabalhava ou quando não estavam assistindo a alguns dos cursos ministrados por Deleuze.

Anne-Marie Norgeu (2006) recorda-se especificamente dos problemas que essas comunidades provocaram em La Borde durante a década de 1970. Muitos tiveram que ser expulsos das proximidades da instituição, algo inédito até então – a clínica partilhava de uma política de acolhimento irrestrito –, uma vez que, por conta da agitação produzida por esses novos moradores, alguns internos começaram a se recusar a sair para seus passeios diários e optaram por ficar reclusos em seus quartos. O tratamento de integração dos pacientes à vida cotidiana, nesse sentido, viu-se comprometido por um determinado período de tempo por conta de alguns, entusiasmados com as teses de *O Anti-Édipo*.

Anos depois, os EUA vivenciariam algo similar. Ali, mobilizados talvez pelo prefácio à obra escrito por Michel Foucault (2010), apresentando o livro como uma espécie de tratado de ética, foram muitos aqueles que passaram a defender um modo de existência antiedípica (During, 2007). Na Universidade de Berkeley, por exemplo, muitos estudantes buscaram construir um espaço mais livre inspirado nos escritos de Deleuze e Guattari, chegando a reivindicar uma modificação radical nas regras acadêmicas e avaliativas (Cusset, 2008). Não raro, os frequentadores do *campus* se deparavam com jovens carregando cartazes estampados com *slogans* extraídos das páginas de *O Anti-Édipo*; exigindo uma maior liberdade ou, ao menos, uma flexibilização dos hábitos e costumes no interior da vida universitária estadunidense. Algo similar, como nota François Cusset (2008), ocorreu também em Yale e em outras universidades, instituições nas quais foi possível vislumbrar uma radicalização política dos discursos acadêmicos por meio da assimilação das teses de Deleuze e Guattari bem como de outros ilustres integrantes daquilo que se convencionou chamar *French Theory*.

Na França, nos EUA e ao redor do globo², inúmeras pessoas buscaram modificar o seu modo de vida, procurando experimentar esse pensamento outro preconizado pelo primeiro tomo de *Capitalismo & Esquizofrenia*. Mas não parecia ser essa a intenção dos autores. Conforme escreveu a Claire Parnet, Deleuze lamentava o fato de que muitos passaram a lhes enxergar como mestres ou até mesmo algo mais asfixiante; e emendava, ironicamente: “quisemos tanto ser outra coisa” (Deleuze & Parnet, 2004, p. 22). As experimentações ensejadas por esse tomo acabaram preocupando seus autores, que, anos depois – no prefácio à edição italiana de *Mil Platôs* –, constataram que *O Anti-Édipo* padeceu de um “fracasso mais profundo”, uma vez que

pretendia denunciar as falhas de Édipo, do “papai-mamãe”, na psicanálise, na psiquiatria e até mesmo na antipsiquiatria, na crítica literária e na imagem geral que se faz do pensamento. Sonhávamos em acabar com Édipo. Mas era uma tarefa grande demais para nós. (Deleuze & Guattari, 1995, p. 7)

2. O impacto dessa obra no Brasil também não pode ser desconsiderado; para o leitor interessado nos modos de circulação das ideias antiedípicas em nosso país, recomendamos o trabalho de Vinci e Ribeiro (2015).

Apenas em *Mil Platôs*, segundo tomo de *Capitalismo & Esquizofrenia*, os autores teriam dado “um passo à frente”, conseguindo “abordar terras desconhecidas, virgens de Édipo” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 7).

Quais mistérios guardam esse “fracasso mais profundo” de *O Anti-Édipo* bem como o “passo à frente” de *Mil Platôs*? O que efetivamente mudou? Para compreendermos a mudança processada entre ambas as obras, propomos nos aprofundarmos no conceito de prudência, ausente do primeiro tomo e em destaque no último, em sua visceral correlação com a noção de experimentação.

O conceito de prudência ganha certo destaque no pensamento de Deleuze logo após a publicação do primeiro tomo de *Capitalismo & Esquizofrenia*, como podemos depreender de sua conversa com a pensadora Claire Parnet, na qual o filósofo francês afirma que para viver é necessário realizar inúmeras experimentações, porém reconhecendo que é “necessária muita prudência para experimentar” (Deleuze & Parnet, 2004, p. 80). Sem essa prudência, podemos acabar fracassando e a experimentação vital pode acabar se transmutando em uma “tentativa suicida”, como argumentou em outra ocasião (Deleuze, 2003, p. 140). Compreender essa relação complicada entre as noções de experimentação e prudência poderá, acreditamos, não apenas elucidar os modos como cada tomo operacionalizou suas empreitadas de pensamento, mas também trazer à baila alguns elementos metodológicos do trabalho conjunto de Deleuze. Essa discussão, passível de ser conduzida tanto por meio da análise das cartas trocadas entre os autores aquando da elaboração de *Capitalismo & Esquizofrenia*, quanto da leitura das notas compiladas por Guattari (2006) nessa mesma época, pode contribuir sobremaneira para o trabalho de pesquisadores/as interessados/as em operar metodologicamente a partir do aporte teórico-conceitual deleuziano e/ou deleuzo-guattariano no campo educacional.

Na década de 2000, constatou-se um sensível aumento das produções educacionais que passaram a se valer da companhia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (Vinci & Ribeiro, 2018). Muitos, interessados em romper com os paradigmas presentes na área, resgataram a noção de experimentação para modificar o campo, defendendo que se tornou imperativo “buscar outras maneiras de sentir e pensar a pesquisa, experimentando outras imagens, uma vez que aquelas que já são conhecidas podem já não funcionar” (Hillesheim et al., 2009, p. 216). Porém, qual experimentação buscam? Aquela mesma que restou calada por um “fracasso mais profundo”? Ou aquela outra, carregada de prudência, que teria aberto uma possibilidade para que Deleuze e Guattari dessem um “passo à frente”? Visando adentrar tais questões, este artigo pretende apresentar um panorama das apropriações dessa ideia de experimentação pela pesquisa educacional brasileira contemporânea para, na sequência, aprofundar-se na discussão sobre a relação das noções de prudência e experimentação em *Capitalismo & Esquizofrenia*. Para tanto, iremos nos debruçar sobre o método de trabalho próprio de Deleuze e Guattari, buscando extrair problematizações metodológicas que poderão ser estratégicas aos pesquisadores, no que tange aos modos de enfrentamento de problemas, em educação.

2. ALGUNS MOVIMENTOS NA PESQUISA EDUCACIONAL: EXPERIMENTAÇÕES

Em meados da década de 1990, nas pesquisas educacionais, surgiu um interesse em realizar experimentações de pensamento em companhia das obras de Deleuze, escritas ou não em parceria com Guattari, afora tantos outros autores que integraram o rol de pensadores denominados de “pós-estruturalistas”. Conforme adentramos na década de 2000, Deleuze e Guattari ganham destaque e passam a inspirar abordagens metodológicas cada vez mais radicais (Vinci & Ribeiro, 2015). É nesse contexto que Eduardo Passos, Virginia Kastrup, e Liliana de Escóssia, por exemplo, lançam em 2009 o livro *Pistas do Método da Cartografia* (2012), obra seminal na qual seus autores constroem ferramentas metodológicas envolvendo o aparato teórico-conceitual de Deleuze e Deleuze-Guattari. Essa obra, hoje referência para os pesquisadores tanto da educação quanto de outros campos, surge portando uma incitação à produção de movimentos de experimentação. À guisa de exemplo, nos autores supracitados, encontramos o seguinte excerto:

Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: metá-hódos. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (hódos) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o metá-hódos em hódos-metá. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. (Passos et al., 2012, p. 10)

Experimentação como atitude, não como método pura e simplesmente. Uma atitude que ousa afrontar as velhas metodologias e balizas do fazer científico, sobretudo ao propor que o importante não é a apreensão/reflexão sobre o objeto, mas a intervenção em processos. Cartografar, como dizem os autores (Passos et al., 2012), é seguir ou acompanhar processos. Não há caminho (*hódos*) seguro, há apenas um titubeante caminhar ou, em outros termos, há apenas experimentação.

Pensar a pesquisa educacional em termos de experimentação, para os autores supramencionados, permitiria compreendê-la em termos de potência, levando em consideração apenas aquilo que ela é capaz de realizar ou de produzir ao se conectar com tantas outras coisas. Coisas que não se encontrariam em um deslumbrante alhures, ou em um futuro por vir, mas na trivialidade do aqui e agora. Passaríamos, assim, a conceber a pesquisa de modo imanente, abdicando de julgá-la por meio de parâmetros científicos transcendentais ou de valores universais. Haveria toda uma reconfiguração da área, possibilitada por esses movimentos de experimentação, produzida a partir da emergência de uma nova abordagem do ato de pesquisar. Pesquisar não implicaria mais responder a perguntas de modo a se atingir um objetivo exterior, mas criar questões no encontro com o trivial educacional, com o seu tão inescrutável presente.

Realizar uma experimentação, por conseguinte, exigiria romper com os universais preponderantes na área, responsáveis por denegrir o presente e louvar um promissor futuro no qual certos valores supostamente acabarão por se concretizar. As pesquisas que seguem tais universais limitar-se-iam a concordar com ou discordar da palavra de ordem vigente: ou se aceita, por exemplo, que o papel da escola é formar cidadãos críticos ou se recusa essa premissa. Restam reféns, portanto, de duas forças, de ordem marcadamente metafísica, presentes na área e que movimentam as palavras de ordem do campo. A primeira, defensora do progresso educacional e de caráter marcadamente cientificista, prega a necessidade de, por meio da implementação de inovações técnicas, “arrancar das trevas a horda de indivíduos ignorantes” (Aquino, 2015, p. 357). A outra, por sua vez, de acento mais pragmático, procura convocar:

os educadores por meio de comandos não mais amparados cientificamente, nem enredados no sonho de autoatualização, mas engajados à forja de um suposto bem comum educativo que a todos abarcaria. Para seus signatários, trata-se de conduzir as massas educacionais – agora não mais ignorantes, mas ingênuos e úteis – a um estado de consciência tal que elas pudessem se insurgir, por conta própria, contra as arbitrariedades desse mundo. (Aquino, 2015, p. 357)

Ambas as forças atuariam na domesticação do pensamento, ao elegerem os objetos passíveis de serem ou não pensados, bem como os horizontes de problematização. Instauram, portanto, uma “cultura metafísica no seio das práticas educacionais” (Aquino, 2015, p. 359).

Podemos afirmar que tal cultura metafísica teria sido a responsável por produzir um consenso investigativo no campo. Fazer pesquisa em educação, para aqueles inebriados por uma ou outra das forças descritas acima, implicaria discutir certas temáticas – currículo/conhecimento, metodologia de ensino, sujeito-aluno, sujeito-professor, relação professor-aluno, didática, ensino, aprendizagem, gestão, etc. – à luz de certas metodologias ou a partir de certos problemas já configurados socialmente (Ribeiro, 2011).

A fim de se libertarem desses universais, tais estudos procuram conduzir suas experimentações lançando mão de novas e ousadas metodologias. Deflagram-se, pois, dois movimentos mais acentuados. No primeiro deles, mobilizam-se métodos que, na maioria das vezes, não correspondem àquelas ferramentas metodológicas tradicionais disponíveis na área. De acordo com Lívia Cardoso e Marlucy Paraíso (2013), “acabamos nos ancorando em ‘modelos de pesquisa’ já consagrados em outras abordagens teóricas (...). Dizemos então que a metodologia usada é a etnografia, a observação participante e até mesmo a utilizar um jargão como ‘pesquisa qualitativa’” (p. 272). Na condição de métodos estrangeiros, estes visariam trazer à baila outra possibilidade de ação sensível do pesquisador.

No segundo movimento observado, os modelos apresentam-se como inusitados e portam uma denominação singular: cartografia, análise do discurso, genealogia, e assim por diante. São as teorias e métodos forjados a partir do pensamento de filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze e outros.

As balizas teórico-metodológicas, como nota outra autora (Costa, 2007), são secundárias em relação à busca por novos modos de olhar os problemas do campo.

Coleções como *Caminhos Investigativos* (Costa, 2007) e *Cadernos de Notas* (Heuser, 2011), ambas ligadas a grupos de pesquisa financiados com o referencial extraído de autores como Foucault, Deleuze e Deleuze-Guattari, carregam consigo essa impressão: de que não importa o método, mas a sensibilidade do(a) pesquisador(a). A ciência almejada por Cardoso e Paraíso (2013) é dita alquimista, por exemplo, pouco interessada em ferramentas rígidas, com fronteiras científicas bem delimitadas e mais preocupada em vencer os deslizos, ou “as múltiplas possibilidades de caminhar” (p. 274). Se algumas ferramentas possibilitam esse deslizos, sejam elas usuais para os(as) demais pesquisadores(as) ou não, tanto melhor. Uma imagem outra do pesquisar, pois. Esta última, contudo, não surge como mero contraponto em relação àquela mais tradicional; trata-se, antes, de outro modo de se orientar no espaço da pesquisa, de outro movimento que busca criar os seus próprios problemas ao invés de recebê-los prontos do campo da cultura, abrindo assim a sensibilidade do pesquisador para outras experiências de pensamento. A experiência da pesquisa seria validada pelos próprios percalços do pesquisar, pelos caminhos trilhados por um(a) pesquisador(a), ou, em outros termos, pelas experimentações empreendidas.

3. EXPERIMENTAÇÕES A DOIS

Em *O que é a Filosofia?*, derradeira obra de Deleuze e Guattari (1992), os autores não titubeiam ao afirmar que

pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. (p. 143)

A experimentação, tomada como uma espécie de sinônimo do próprio pensar, seria a expressão de um exigente e constante processo inventivo. Exigente uma vez que, para haver experimentação, é necessário entrega, porém uma entrega de outra ordem. Para Deleuze (2010), convém lembrar, só pensamos coagidos, pressionados por um signo violento que nos arrasta e nos leva a pensar, ocorrendo o mesmo com a experimentação³. Não experimentamos movidos por um desejo mais profundo ou algo similar; pelo contrário. A experimentação ocorre quando menos esperamos, sem aviso de qualquer espécie e sem nos conceder a chance de racionalizar sobre aquilo que nos atravessa, tratando-se, pois, de algo involuntário. Por isso exige-se entrega, uma entrega absoluta ao acaso, de forma a nos tornamos dignos dos signos que nos violentam.

Por não possuir começo e tampouco fim, a experimentação assume ares de um processo contínuo e que não pode cessar. Ao adentrarmos um fluxo, disparado após o violento e aleatório encontro com um signo, podemos nos deixar levar ou estancar o intempestivo fluxo que nos arrasta, abrindo

3. Deleuze, ao propor sua teoria dos signos, pretende romper com a concepção platônica de que haveria uma predisposição em nós ao ato de pensar. Diz-nos autor, em Proust e os signos (Deleuze, 2010): “Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela se trai por signos involuntários. O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. (...) As ideias da inteligência só valem por sua significação explícita, portanto convencional. Um dos temas em que Proust mais insiste é este: a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento. (...) A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro. O acaso dos encontros, a pressão das coações são os dois temas fundamentais de Proust. Pois é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado” (pp. 14-15).

novas conexões e novos caminhos para o pensamento. Caso o estanquemos, deixamos de experimentar. “A experimentação é sempre o que se está fazendo”, dizem-nos Deleuze e Guattari (1992, p. 143), jamais o que fizemos ou o que faremos. A experimentação não ocorre no passado, não se vale de experiências previamente formatadas e racionalizadas para se concretizar; tampouco no futuro, não podendo ser premeditada. Ocorre em ato e, enquanto não cessa, carrega consigo certo potencial vitalizador. Convém tomar certo cuidado, pois, como nota Deleuze (2003), a experimentação vital pode acabar tornando-se mortífera, uma espécie de tentativa suicida:

A experimentação vital tem lugar quando uma tentativa qualquer que empreendemos se apodera de nós e instaura cada vez mais conexões, nos abre a outras conexões: esta experimentação pode implicar uma espécie de auto-destruição, pode utilizar produtos auxiliares ou estimulantes, tabaco, álcool, drogas. Não é uma tentativa suicida desde que o fluxo se volte sobre si mesmo, desde que sirva para conjugação de diferentes fluxos, sejam os riscos quais forem. A tentativa suicida, pelo contrário, ocorre quando tudo se volta sobre esse único fluxo: “minha” dose, “minha” seção, “meu” copo. Isto é o contrário da conexão, é a desconexão organizada. Em um lugar de um “motivo” que serve para verdadeiros temas e atividades, temos o desenvolvimento único e plano, como em uma história de investigação estereotipada, aonde a droga só é para drogar-se, conduzindo a um suicídio cretino. (p. 140)

Nos deparamos com a tragicidade imanente a tais operações. A disposição aqui exigida deve implicar uma entrega ativa, por meio da qual faz-se necessário escolher as melhores conexões abertas pela torrente vertiginosa da experimentação. Mas qual o critério dessas escolhas? Ora, a própria vida. Levando-se em consideração que a experimentação carrega consigo certo traço vitalista, a escolha da conexão deve considerar o quanto ela aumenta ou diminui nossa potência⁴. Eis a singularidade de uma entrega ativa, pois somente por meio dela saberemos o melhor modo de prolongar o fluxo intempestivo da experimentação.

Como proceder, portanto, diante desse cenário dilemático? Se transmutarmos a experimentação em um método, racionalizando sobre o seu processo, corremos o risco de estancar o seu fluxo. Se nos entregamos cegamente a tal processo, de modo a perdermos em algum momento aquele elemento ativo, podemos acabar mortos ou coisa que o valha. Para além dessas questões ético-políticas abertas por essas problematizações, indagamo-nos: em que medida tais implicações poderiam afugentar os pesquisadores interessados em empreender experimentações de pensamento em suas pesquisas? A fim de explorarmos essa problemática, julgamos relevante resgatar a experiência de pesquisa própria de Deleuze e Guattari.

Os autores franceses iniciaram sua amizade por meio de um intenso intercâmbio de notas e missivas. Quando se conheceram, apresentados por Jean-Pierre Muyard, os ventos de maio de 1968 ainda se faziam sentir. Respirava-se entusiasmo e rebeldia, qualquer contestação era bem-vinda e

4. Aqui podemos sentir o lastro espinosista das discussões deleuzianas sobre experimentação; para uma discussão mais específica sobre tal lastro, remetemos o leitor a Vinci (2018).

todo e qualquer encontro benfazejo. Muitas das ruas de Paris guardavam a memória de extintas barricadas, em alguns portões de fábrica ainda se escutavam os silenciosos gritos dos grevistas e, em uns tantos muros, as palavras de ordem do período ainda restavam preservadas. Em suma, havia certo romantismo no ar. Foi sob essa atmosfera que Deleuze e Guattari, seres que viviam “em duas galáxias diferentes” (Dosse, 2010, p. 13), se encontraram.

Deleuze, convalescente, recuperava-se de uma penosa cirurgia que havia lhe custado um pulmão e lutava ardentemente contra o alcoolismo, esse velho conhecido seu. Descansava em Limousin quando Muyard lhe apresentou Guattari, militante trotskista e ex-aluno/analizando de Jacques Lacan. Maio de 68 havia sido, para ambos, uma espécie de divisor de águas. Foi o momento, conforme afirmaram anos mais tarde, no qual a sociedade viu “o que ela continha de intolerável” e viu “também a possibilidade de outra coisa” (Deleuze, 2016, pp. 245-246). Não tardaram para se corresponder e, em meio a isso, construíram uma bonita amizade. Na primeira carta enviada por Deleuze, datada de 13 de maio de 1969, o pensador francês assim iniciou o diálogo: “Obrigado pela sua carta. Também sinto que somos amigos antes mesmo de nos conhecermos” (Deleuze, 2018, p. 35).

Deleuze, naquele momento, havia escrito uma série de importantes livros sobre história da filosofia, uma gama de estudos pontuais sobre literatura e duas monografias que gozaram de relativo sucesso, *Diferença e Repetição* e *Lógica do Sentido*. Encontrava-se, contudo, há muito num impasse. Em 1966, após o lançamento de *O Frio e o Cruel*, texto dedicado à obra de Sacher-Masoch, Deleuze demonstra interesse em criar “um novo estilo ou uma outra forma de filosofia” (Deleuze, 2018, p. 19). Esse desejo tomaria corpo com as obras monográficas posteriores, estudos estes prestigiados por pensadores da envergadura de Michel Foucault, o qual, em resenha intitulada *Theatrum Philosophicum*, chegou a asseverar: “mas um dia, talvez, o século será deleuziano” (Foucault, 2008, p. 230). Mas mesmo essas obras tão elogiadas não eram consideradas por seu autor como suficientemente inventivas, por ainda flertarem com um velho estilo filosófico. Prestavam-se a descrever o novo, mais do que a produzi-lo. Faltava-lhes algo, ou melhor, alguém.

Eu tentava nos meus livros precedentes descrever um certo exercício do pensamento. Mas descrevê-lo não era ainda exercer o pensamento desse modo. (Analogamente, gritar “viva o múltiplo” não é ainda fazê-lo, é preciso fazer o múltiplo. E também não basta dizer “abaixo os gêneros”, é preciso escrever efetivamente de tal modo que já não existam “gêneros”, etc.). Eis que, com Félix, tudo isso se tornava possível, mesmo que falhássemos. (Deleuze & Parnet, 2004, pp. 27-28, grifos nossos)

O encontro com Guattari abriu um campo de possibilidades inventivas, permitindo a Deleuze entregar-se aos fluxos abertos por seu amigo e elaborar, a partir de seu encontro, aquela nova imagem de pensamento ou o novo estilo descrito em suas obras anteriores. Entusiasmados, ambos começaram a se corresponder, sem saber ao certo o que resultaria dessa parceria recém-formada e cientes do risco que corriam.

Guattari, naquele momento, dedicava-se com afinco à clínica La Borde e possuía poucos escritos publicados – sendo aquele mais recente *Máquina e Estrutura*, ensaio carregado de sotaque lacaniano. Conforme relatou posteriormente, tinha enormes dificuldades para escrever. Faltava-lhe o rigor e a habilidade organizatória de seu amigo: “a mesma bagunça novamente. Eu tenho tanta inveja da sua habilidade em organizar e classificar as coisas!” (Guattari, 2006, p. 246, tradução nossa). Não obstante isso, Deleuze reconhecia em seu parceiro um “prodigioso inventor de conceitos selvagens” (Deleuze, 2018, p. 56). Essas diferenças foram fulcrais para a empreitada levada a cabo por ambos os autores, pautada não em uma relação de complementaridade, na qual um deveria suprir o déficit do outro, mas em uma relação de outra ordem, afectiva. Cada um portava um intenso fluxo, no qual o outro podia navegar e se deixar arrastar.

Começaram com uma singela troca de cartas, na qual as regras do jogo foram delineadas. Deleuze, logo de início, solicita que as fórmulas da cortesia fossem abandonadas em prol daquelas da amizade, por permitirem “a um dizer ao outro: você está brincando, eu não entendo, não está tudo bem, etc.” (Deleuze, 2018, p. 36). Guattari, embora argumente certa dificuldade em escrever, escreve longas e densas cartas, nas quais expõe as teorias e os conceitos que inventa e dirige perguntas e reclamações de muitas ordens. Deleuze, mais comedido, solicita explicações pontuais, pede esclarecimentos sobre um ou outro caso relatado e, algumas poucas vezes, faz sugestões.

Consciente da impossibilidade de responder a seu amigo com a velocidade exigida por este, Deleuze sugere a Guattari escrever uma espécie de diário de pensamento. Essas notas, escritas ao longo de toda a parceria, foram compiladas e publicadas sob o título *The Anti-Oedipus Papers* (Guattari, 2006), uma compilação com mais de 500 páginas de escritos de tamanhos variados. Nestes escritos encontramos uma gama vasta de materiais, desde as usuais perguntas e reclamações até singulares descrições de sonhos – ao final da escrita de *O Anti-Édipo*, Guattari passou a ser “analisado” por Deleuze e sua esposa, Fanny Deleuze (Guattari, 2006).

Deleuze procurava atender à ânsia de seu amigo como lhe era possível, sempre de modo cortês e tentando apaziguar a selvageria escritural guattariana. Certa vez, respondeu: “As suas notas, novamente, são extremamente belas e eu, cada vez mais, eu sou mais lento. Isto não deve lhe perturbar, isso me acontece sempre, isso sempre me acontece” (Deleuze, 2018, p. 46). E em outra ocasião, após ser informado da insistência de Lacan em ler os manuscritos d’*O Anti-Édipo*, chegou a aconselhar Guattari: “você deve, de modo lisonjeiro, agradar ao doutor” (Deleuze, 2018, p. 47). Deleuze aconselha Guattari, mais do que o esclarece. Esse foi um dos modos encontrados pelos pesquisadores de evitarem qualquer coação, qualquer primado de saber. Deleuze não ensinava nada, tampouco Guattari clinicava. Pelo contrário, conforme lemos as cartas e as notas que nos foram legadas, percebemos o quanto seus gestos eram fluidos.

Era uma relação intensa, carregada de atritos e, provavelmente, exaustiva. Deleuze reclamava constantemente do cansaço que sentia, e Guattari, em suas notas, costumava tecer longas reclamações sobre a pouca afeição à arte da escrita por parte de Deleuze. Foi um encontro alegre, contudo. Dosse (2010) relata que muitos daqueles que conviveram com a dupla de

amigos naquele período se espantavam com o quanto Deleuze e Guattari galgavam ao trabalharem juntos.

Em certo momento – meados de 1971, conforme datação das notas deixadas por Guattari – a escrita cessa. Ao menos por parte de Deleuze. Guattari, incansável, não deixa de rascunhar ideias, de ler e comentar pequenos excertos de clássicos da psicanálise – sobretudo Freud –, de compartilhar relatos de casos clínicos vivenciados em La Borde e expor suas preocupações de ordem política, além de – obviamente – brigar com seu interlocutor. Algumas brigas, triviais, assumem elevados tons. “É isso que você não entende!”, chega a bradar Guattari (2006, p. 177, tradução nossa) em uma ocasião na qual a discussão envereda para a análise de certos movimentos políticos franceses, maoístas em sua maioria, que tomavam corpo no período. Parece-nos que Deleuze não via problemas na erupção de novos grupos políticos organizados, enquanto Guattari enxergava nessas organizações uma complicação: pautados por uma ideologia extremamente dogmática, esses grupos dificilmente iriam se abrir para pautas ditas minoritárias. A briga durou semanas, tendo em vista a quantidade de escritos elaborados por Guattari no período. Não sabemos como terminou a peleja, mas esse era o modo como trabalhavam a dois. Uma intensa verborragia, um fluxo de escrita que não parece ter fim, de um lado; e, do outro, um silêncio ensurdecedor. É difícil para Deleuze acompanhar seu amigo, que não cessa de brigar e de lhe cobrar respostas: “é verdade que eu não tenho escrito mais nada atualmente, mas eu leio ou releio suas notas de uma parte e, por outra parte e ao mesmo tempo, comento-as” (Deleuze, 2018, p. 49).

O ritmo do trabalho modifica-se sensivelmente em certa altura de 1971. Guattari continua com sua louca escrita, entregando o resultado obtido diariamente nas mãos de Fanny Deleuze, que as leva ao escrutínio de seu marido. Gilles Deleuze lê e tece breves comentários que, doravante, passam a ser discutidos com Guattari em reuniões semanais de algumas poucas horas. Raramente concordavam com alguma coisa plenamente, sendo a única exceção, talvez, acerca de Proust, e mesmo quando pareciam estar de acordo, normalmente era apenas decorrência de algum equívoco. Em ocasiões diversas, passando o tempo do trabalho conjunto de *O Anti-Édipo*, cada qual chegou a comentar:

inventamos um certo número de palavras, de expressões, etc. E algumas vezes nos aconteceu, ao final de dois ou três anos de uso corrente de uma dessas palavras, de descobrir que o outro não atribuía a ela exatamente o mesmo sentido. Era algo que nos fazia rir e que sempre assumimos, pois, no fundo, o que contava não era estarmos de acordo. Nosso problema não era esse, mas sim chegar a um acordo sobre nossas ferramentas conceituais. (Guattari, como citado em Uno, 2016, p. 43)

Nunca estivemos no mesmo ritmo, sempre em inadequação: o que Félix me dizia, eu compreendia-o e podia servir-me disso seis meses mais tarde; o que eu lhe dizia, ele compreendia-o imediatamente, demasiado depressa para o meu gosto, estava já noutra lugar.

Por vezes escrevemos sobre a mesma noção. E apercebemo-nos em seguida que não a apreendíamos de todo da mesma forma: foi o caso de “corpo sem órgãos”. (Deleuze & Parnet, 2004, p. 28)

Cada qual se deixou levar pelo fluxo do outro, permitindo-se uma entrega ativa, seletiva, conforme os sabores abertos pelas conexões vivenciadas. Não por outro motivo, tratou-se de uma relação dissensual. A experimentação, porém, findou e o resultado desta, *O Anti-Édipo*, acabou sendo considerado por seus autores vítima de um fracasso profundo (Deleuze & Guattari, 1995), um livro “cheio de concessões, entulhado de coisas ainda eruditas e que se parecem com conceitos” (Deleuze, 2007, p. 18), ou, em outros termos, um livro “por demais acadêmico” (Deleuze, 2007, p. 16). Seria o fracasso vislumbrado por seus autores uma decorrência do término da experimentação em si, e por esse motivo Deleuze tanto insistiu na continuidade do trabalho, ou por uma entrega cega demais que acabou levando-os para searas suicidas – as ditas concessões? Difícil responder a essas questões, mas surpreende como, tempos depois, o conceito de prudência surgiria na obra conjunta de Deleuze e Guattari em uma relação visceral com a noção de experimentação.

4. A DESMEDIDA PRUDÊNCIA

No platô intitulado *28 de novembro de 1947 – Como criar para si um corpo sem órgãos*, Deleuze e Guattari (2007) escrevem:

Mas por que este desfile lúgubre de corpos costurados, vitrificados, catatonizados, aspirados, posto que o CsO é também plano de alegria, de êxtase, de dança? Então, por que estes exemplos? Por que é necessário passar por eles? Corpos esvaziados em lugar de plenos. Que aconteceu? Você agiu com a prudência necessária? Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à experimentação: injeções de prudência. Muitos são derrotados nesta batalha. (p. 11)

É curioso como a vitalidade pulsante de *Corpo sem Órgãos*, passível de ser atingida por ousados e impessoais movimentos de experimentação, não deixa de portar riscos e, muitas vezes, parece surgir dos lugares mais imprevisíveis: os corpos lúgubres e/ou esvaziados. Esses corpos não são evocados como contraexemplos de maneiras de se portar, mas apontam para os riscos do caminho ou para o elemento trágico inerente a toda experimentação, ou seja, para a necessidade de considerarmos certa prudência como regra imanente à experimentação.

As experimentações deleuzianas e deleuzo-guattarianas passam por um processo involutivo – “a experimentação é involutiva, o contrário da overdose” (Deleuze & Parnet, 2004, p. 42) –, no qual o “Eu” e suas estruturas são abolidas em prol de algo ainda não pensado ou imaginado. Não obstante alegre, esse não parece ser um movimento bonito, tampouco agradável. Não por outra razão, os autores defendem que é preciso certo apego ao “negativo” da experimentação, atentando para o seu avesso. É um modo de nos lembrar,

talvez, dos fascismos do “Eu”. Tendemos a buscar, em nossas tentativas de experimentação, o mais simples e o mais familiar, transmutando aquilo que é aberrante em algo palatável à razão ou aos sentidos. Nessa espécie de tradução, perdemos a experimentação, cessando o fluxo que lhe é próprio. Os corpos esgotados, esvaziados, e assim por diante, dão mostras de uma potência impessoal que não é capaz de ser traduzida, que dificilmente pode ser acessada de maneira voluntária. É quando deixamos de racionalizar, quando atingimos o limiar do nosso “Eu” ou os limiares do nosso corpo orgânico, que passamos a sentir essa estranha potência involuntária. Momento efêmero, além de arriscado.

A experimentação é o jogo próprio daqueles que procuram desaparecer com o seu “Eu” e procuram se entregar aos movimentos terríveis perceptíveis apenas quando padecemos de certa involução. Procedimental, dado seu caráter informe e pouco prescritivo, a experimentação oferece riscos para aqueles que ousam enfrentá-la. A involução pode chegar a um ápice no qual não restaria nada senão vidas apáticas, entregues a um nada de vontade. Uma vez que podem realizar-se boas ou más experimentações, algumas, inclusive, resultando mortais, Deleuze e Deleuze-Guattari insistem na questão da prudência. Mas a qual prudência ambos se referem?

Estamos, com certeza, longe da tradição moralista que apregoa ser a prudência uma espécie de deliberação sobre os melhores meios para se atingir valores transcendentais – a felicidade, por exemplo. Por qual razão assim o afirmamos? Em primeiro lugar, ao ser apresentada como uma regra imanente à experimentação, a prudência emerge, em Deleuze e Guattari, como algo destituído de qualquer finalidade, não visando, portanto, à felicidade ou algo que o valha. A prudência, ademais, só é acionada em meio às experimentações que empreendemos, lhes sendo imanente e não as antecedendo. Graças a tal conceito, o experimentador pode manter sua entrega ativa, avaliando continuamente as melhores conexões e perseguindo os fluxos mais potentes de pensamento. Por conta dessa simples noção – a prudência –, indeterminada e inútil, a experimentação deixa de se equivaler com a simples experiência. A experiência, insistem Deleuze e Guattari (1992), não se confunde com a experimentação: a primeira seria um saber cristalizado, extraído após a realização de uma ou outra experimentação, e pode surgir como um entrave para o processo experimental. Não obstante, prosseguem os autores, “nenhuma criação existe sem experiência” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 166). A experimentação está sempre em desacordo com o campo da experiência, uma vez que, enquanto esta diz respeito ao estado de coisas constituído de véspera, aquela busca criar novos espaços, porém usufruindo da matéria-prima conferida pelo espaço de experiência em vigor. Sem prudência, portanto, não há experimentação, apenas experiência. E esta, apesar de importante, por si só não é capaz de promover o novo. A questão que resta, porém, é: como pensar essa prudência em termos procedimentais ou metodológicos?

No derradeiro tomo de *Capitalismo & Esquizofrenia*, podemos encontrar algumas discussões capazes de auxiliar-nos na busca por essa prudência como regra imanente à experimentação. Lembremo-nos, por exemplo, do encerramento da introdução de *Mil Platôs*, intitulada *Rizoma*, na qual Deleuze e Guattari (1995) argumentam:

Escrever a n, n-1, escrever por intermédio de *slogans*: faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Nunca suscite um general em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia (Godard). Tenha ideias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno. (p. 36)

A exigência de uma escrita que opere por *slogans* busca conferir certa velocidade aos escritos deleuzianos e deleuzo-guattarianos. Trata-se de um recurso estilístico importante, uma vez que conferiria um fluxo específico ao texto. Sendo um fluxo dentre outros, a escrita pode ou não se conectar com tantas outras coisas, pode ou não afetar o seu leitor. Tal concepção não é nova, como podemos observar em entrevista concedida a Raymond Bellour, por ocasião do lançamento de *O Anti-Édipo*, na qual Deleuze comenta que haveriam duas maneiras de ler um livro: na primeira, buscar-se-ia significar o escrito, construir um significado interno à economia vocabular do livro; na segunda, procurar-se-ia conectar o livro ou o escrito com o seu fora, com o não-livro, com o não escrito (Deleuze, 2018). Essa segunda maneira de ler implicaria o abandono da busca pelos significados ocultos de cada palavra, e na adoção de uma leitura desinteressada. Deleuze compara o leitor ideal de sua filosofia com o apreciador de poesia, aquele que ao ler apenas se pergunta: isso passa ou não? Consigo devorar ou não? Para o filósofo francês, “se passar, aquele que lê não irá perguntar pelo significado, o que é esse conceito, o que significa ‘fluxo’, ‘corpo sem órgãos’, a não ser que lhe diga alguma coisa” (Deleuze, 2018, p. 211).

Tempos depois, no diálogo travado com Claire Parnet, Deleuze retornaria a essa questão para argumentar o seguinte:

Mas uma boa maneira de ler, hoje em dia, seria tratar um livro como se ouve um disco, como se vê um filme ou uma emissão televisiva, como se recebe uma canção: qualquer tratamento do livro que exija um respeito especial, uma atenção de outro tipo, vem do passado e condena definitivamente o livro. Não há nenhuma questão de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens. São intensidades que vos são ou não convenientes, que passam ou não passam. Pop’filosofia. Não há nada a compreender, nada a interpretar. (Deleuze & Parnet, 2004, pp. 14-15)

Deleuze, desse modo, parece exigir uma leitura apressada e desinteressada, mais atenta aos sentidos que à razão, porém ao mesmo tempo voraz, uma vez que para que haja conexão será necessária uma urgência, um problema capaz de incitar-nos a utilizar um texto. Um bom livro é aquele que nos afeta, ao nos conectar com problemas e questões que não são realmente as do autor, ao invés daquele que simplesmente busca nos convencer. *Mil Platôs*, por conseguinte, busca trabalhar com uma escrita produzida com *slogans*. Obviamente há riscos: risco, por exemplo, de interpretar demais cada

um desses *slogans*, ruminá-los até torná-los algo reconhecível e racionalmente aceitável ou, pior, transmutar certas palavras de ordem em ídolos a serem venerados e, por isso, passíveis de justificar as piores barbáries. Algo que, de certo modo, parece ter acontecido com *O Anti-Édipo*, considerado por seus autores como vítima de um fracasso mais profundo. A prudência, por conseguinte, manifestou-se sob uma forma de lidar com as experimentações textuais, tornando-as mais velozes e fluidas, abertas para conexões que vão além do livro. Nesse sentido, destoa do modo de experimentação empreendido em *O Anti-Édipo*, cujo grande objetivo era atacar Édipo e suas estruturas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experimentação e prudência, um par imanente e dissonante. Sem as experimentações, tomadas por Deleuze e Guattari como sinônimos de pensamento, não há criação de outros possíveis; porém, qualquer experimentação deve exigir prudência para não recair em uma experiência vulgar ou mortífera. Quais as implicações dessa discussão para aqueles interessados em operar com o aporte teórico-conceitual deleuziano e/ou deleuzo-guattariano em suas pesquisas? Em primeiro lugar, não há fórmula prévia para a experimentação, ela não deve, portanto, ser confundida com métodos de nenhuma ordem – ainda que seja o dito método cartográfico. A experimentação só existe em ato e não há início ou fim, tratando-se de um processo infinito, um fluxo incessante. Esse fluxo, por sua vez, exige prudência para continuar a operar. Tal qual seu par conceitual, a prudência também não pode ser definida previamente, mas antes diz respeito a um estado de alerta para os fluxos nos quais adentramos, uma desconfiança. Sobre ela, certa vez, argumentou Guattari:

a questão da prudência surgiu precisamente em reação às mitologias espontaneístas de uma certa época. Não se tratava de tudo e qualquer coisa, de improvisação, do “liberou geral”, etc. É muito mais a ideia de se levar em consideração tanto a riqueza quanto a precariedade desses processos [experimentação]. (Guattari, como citado em Uno, 2016, p. 18)

A prudência, por fim, diz respeito a uma atitude vital fundamental, única capaz de permitir ao pensamento-experimentação continuar abrindo sendas e seguindo com seu fluxo interminável rumo ao desconhecido, rumo à criação de outros possíveis.

O trabalho de escrita de Deleuze e Guattari é indissociável das trocas de cartas que lhes foram contemporâneas, trazendo à cena a necessidade de invenção de um modo de pesquisar que faz da experimentação-prudência não uma armação dialética, da ordem dos paradoxos, mas uma coexistência de forças em constantes movimentos de incitação. Assim, longe de tomarmos experimentação e prudência como um jogo de oposições, essa copresença ou covalência de forças nos leva a deflagrar um movimento de lenta voragem nesses modos de pesquisar, de escrever, de pensar e sentir, enfim. Nesse

sentido, resgatar essa discussão pode incitar os pesquisadores em educação interessados na filosofia de Deleuze e Deleuze-Guattari à construção de um *ethos*, mais do que de um método, um *ethos* que nos torne dignos do pensamento e seu violento fluxo.

REFERÊNCIAS

- Aquino, J. G. (2015). A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. *Revista de Educação Pública*, 24(56), 351-364. <https://doi.org/10.29286/rep.v24i56.2438>
- Cardoso, L. R., & Paraíso, M. A. (2013). Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. *E-curriculum*, 11(1), 270-290. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8121>
- Costa, M. V. (2007). Introdução. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 13-22). Lamparina Editora.
- Cusset, F. (2008). *Filosofia francesa: A influência de Foucault, Derrida, Deleuze & cia*. Artmed.
- Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous: Textes et entretiens (1975-1995)*. Les Éditions de Minui.
- Deleuze, G. (2007). *Conversações: 1972-1990*. Editora 34.
- Deleuze, G. (2010). *Proust e os signos*. Forense Universitária.
- Deleuze, G. (2016). *Dois regimes de loucos: Textos e entrevistas (1975-1995)*. Editora 34.
- Deleuze, G. (2018). *Cartas e outros textos*. N-1 Edições.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo & Esquizofrenia* (vol. 1). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Mil platôs: Capitalismo & Esquizofrenia* (vol. 3). Editora 34.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2004). *Diálogos*. Relógio D'Água.
- Dosse, F. (2010). *Gilles Deleuze & Félix Guattari: Biografia cruzada*. Artmed.
- During, E. (2007). Blackboxing in theory: Deleuze versus Deleuze. In S. Lotringer & S. Cohen (Org.), *French theory in America* (pp. 191-216). Routledge.
- Foucault, M. (2008). *Ditos & Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010). *Ditos & Escritos VI: Repensar a política*. Forense Universitária.
- Guattari, F. (2006). *The anti-Oedipus papers*. Semiotext(e).
- Heuser, E. M. (Org.). (2011). *Cadernos de notas 1: Projeto, notas & ressonâncias*. EdUFMT.
- Hillesheim, B., Bernardes, A. G., & Medeiros, P. F. (2009). Leitura de uma onda: Pesquisa e observação. *Educação & Realidade*, 34(3), 213-224.
- Norgeu, A. (2006). *La Borde: Le château des chercheurs de sens? La vie quotidienne à la clinique psychiatrique de La Borde*. Erès.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). (2012). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.

Ribeiro, C. R. (2011). "Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: Conversações com Michel Foucault. *Educação & Pesquisa*, 37(3), 613-628. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300011>

Silbertin-Blanc, G. (2010). *Deleuze et l'Anti-Oedipe: La production du désir*. PUF.

Soulié, C. (2012). *Un mythe à détruire? Origines et destin du centre universitaire expérimental de Vincennes*. Presses Universitaires Vincennes.

Uno, K. (2016). *Guattari: Confrontações – Conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos*. N-1 Edições.

Vinci, C. F. R. G. (2018). O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. *Sofia*, 7(2), 322-342. <https://doi.org/10.47456/sofia.v7i2.20467>

Vinci, C. F. R. G., & Ribeiro, C. R. (2015). Implicações midiáticas e acadêmicas nos modos de apropriação do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o debate em educação no Brasil. *ETD - Educação Temática Digital*, 17(1), 125-141. <https://doi.org/10.20396/etd.v17i1.8634822>

Vinci, C. F. R. G., & Ribeiro, C. R. (2018). Experimentações com a pesquisa educacional deleuze-guattariana no Brasil. *Educação & Realidade*, 43(1), 23-44. <https://doi.org/10.1590/2175-623660813>

i Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Divinópolis, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-2914-3032>

ii Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-7924-4539>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci
UEMG. Av. Paraná, 3001. Jd. Belvedere. Divinópolis-MG. CEP:
35501-170
christian.guimaraes.vinci@gmail.com

Recebido em 29 de setembro de 2020

Aceite para publicação em 6 de outubro de 2021

About letters and research methods: Experimentation and prudence as research ethos

ABSTRACT

The aim of this article is to understand the intricate relationship between the notions of experimentation and prudence in the *Capitalism & Schizophrenia* collection, written by Gilles Deleuze and Félix Guattari, as well as the ways in which each volume operationalized its thinking endeavors based on some methodological elements of the joint work of the authors. This discussion, which can be conducted both through the analysis of the letters exchanged between Deleuze and Guattari during the elaboration of *Capitalism & Schizophrenia*, as well as by reading the notes compiled by Guattari at the same time, can greatly contribute to the work of researchers interested in the deleuzian and/or deleuze-guattarian theoretical-conceptual input, especially in the educational field. Therefore, this article intends to contribute to methodological discussions in education that, based on the philosophy of Deleuze and Deleuze-Guattari, are concerned with the construction of a research ethos, rather than a research method. To do so, an overview of the appropriations of this idea of experimentation by contemporary Brazilian educational research is presented, in order to improve the discussion on the relationship between the notions of prudence and experimentation in *Capitalism & Schizophrenia*. We focus on Deleuze and Guattari's own work method, with a view to extracting methodological problematizations that can be strategic for researchers, with regard to ways of dealing with problems, in education.

Keywords: Educational research; Experimentation; Prudence; Gilles Deleuze; Félix Guattari

De las letras a los modos: La experimentación y la prudencia como *ethos* de la investigación

RESUMEN

El objetivo de este artículo es comprender la intrincada relación entre las nociones de experimentación y prudencia dentro de los volúmenes que componen la colección *Capitalismo & Esquizofrenia*, escrita por Gilles Deleuze y Félix Guattari, así como las formas en que cada tomo operacionalizó sus emprendimientos de pensamiento sobre la base de algunos elementos metodológicos del trabajo conjunto de estos autores. Esta discusión, que puede llevarse a cabo tanto a través del análisis de las cartas intercambiadas entre Deleuze y Guattari durante la elaboración de *Capitalismo & Esquizofrenia*, como de la lectura de las notas recopiladas por Guattari al mismo tiempo, puede contribuir enormemente al trabajo de los investigadores interesados en operar metodológicamente a partir del aporte teórico-conceptual deleuziano y/o deleuze-guattariano, especialmente en el ámbito educativo. Se pretende, por tanto, contribuir a las discusiones metodológicas en educación con el interés de, desde la filosofía de Deleuze y Deleuze-Guattari, construir un *ethos* de investigación más que un método de investigación. Para tanto, se presenta un panorama de las apropiaciones de esta idea de experimentación por la investigación educativa brasileña contemporánea, con el fin de profundizar la discusión sobre la relación entre las nociones de prudencia y experimentación en *Capitalismo & Esquizofrenia*. Buscamos centrarnos en el método de trabajo propio de Deleuze y Guattari, con miras a extraer problematizaciones metodológicas que puedan resultar estratégicas para los investigadores, en cuanto a las formas de afrontar los problemas, en educación.

Palabras clave: Investigación educativa; Experimentación; Prudencia; Gilles Deleuze; Félix Guattari

O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o conceito de experiência na filosofia de Dewey e Gadamer, bem como suas implicações para a formação. Sendo assim, a questão que nos move é: quais os efeitos da experiência no processo de formação? Atualmente, muito se fala sobre experiência e formação, e advém desse contexto a necessidade de tecermos um olhar cuidadoso acerca das nuances que estão compondo esses conceitos, sobretudo no campo da Educação. Para isso, desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, que tem como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica. Neste prisma, ao buscarmos criar um mapa teórico visitando tradições distintas, compomos o referencial que embasa esta pesquisa, instrumentalizando-nos com a leitura de: Gallo, Heidegger, Hermann, Kneller, Kuhn, Trevisan e, principalmente, Dewey e Gadamer. Dessa forma, apresentamos como resultado a compreensão de que, seja um acontecimento extraordinário ou algo simples, experiência é tudo aquilo que altera o modo de pensar e/ou agir do sujeito, passando a constituí-lo de modo diferente, portanto, a formá-lo.

Palavras-chave: Educação; Experiência; Formação

1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe investigar o conceito de experiência e as suas implicações para a formação. Dessa maneira, optamos em um primeiro momento, pela construção de um mapa teórico que possibilite o conhecimento acerca de como o conceito de experiência foi compreendido no pensamento de John Dewey e Hans-Georg Gadamer, bem como sua relação com a ideia de formação. Esta escolha se fez necessária não apenas para a expansão do nosso horizonte compreensivo no que tange ao tema de que tratamos, mas também pela necessidade de reunirmos subsídios que viabilizem o posterior ensaio de uma escrita autoral sobre o que aqui entendemos como experiência e formação.

Para tanto, tomamos como ponto de partida e fio condutor desta incursão o cenário filosófico da modernidade¹, visitando tradições que, em alguns momentos, a despeito de serem antagônicas, inserem a experiência e a formação na pauta das nossas reflexões.

Anthony Fábio Torres
Santanaⁱ
Pontifícia
Universidade Católica
do Rio Grande do Sul,
Brasil

Rodrigo Avila Collaⁱⁱ
Rede Municipal de
Ensino de Esteio,
Brasil

Marcos Villela Pereiraⁱⁱⁱ
Pontifícia
Universidade Católica
do Rio Grande do Sul,
Brasil

1. “A modernidade é uma ‘consciência de época’, constituída através de um amplo movimento histórico, enraizado no humanismo renascentista e tem no iluminismo sua formulação central. Trata-se de uma crença na possibilidade razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar o mito e as forças mágicas e emancipar o homem” (Hermann, 2010, p. 63).

Apesar de já ter sido estudada exaustivamente, a experiência apresenta-se como um dos conceitos mais estimados, não apenas nos âmbitos da filosofia e da educação, despertando acentuado interesse entre pesquisadores dos mais distintos campos do conhecimento. Fato curioso de observar é que, mesmo dispondo de uma incomensurável gama de pesquisas que tenham se dedicado ao estudo criterioso desta temática, o conceito de experiência nos parece um dos conceitos menos elucidados que temos (Gadamer, 2008). Sendo assim, do bojo deste itinerário surge uma questão: o que aprendemos com isso? Aprendemos que o tema da experiência é inesgotável, irreduzível a uma compreensão ou a um entendimento definitivo.

Neste ínterim, vislumbramos que, na raiz da pergunta pela experiência, encontra-se o questionamento que o sujeito se faz sobre o que acontece quando, por existir, ele deixa de ser como vinha sendo e se torna algo/alguém que ainda não era. Essa é, sem dúvida, a pergunta mais radical que podemos nos fazer: como nos tornamos aquilo que somos, que estamos sendo?

Ao refutarmos a tese essencialista, que atribui um significado essencial ao sujeito, como se viver não fosse muito mais que executar um roteiro pré-estabelecido, somos projetados na direção do entendimento do viver como um percurso que combina, em inumeráveis e inimagináveis modos, os conteúdos mais heterogêneos. Isso significa que existir se converte em uma jornada vivencial que, a despeito de exigir certa regularidade e repetição, se realiza na invenção de modos de ser sempre singulares.

Ao existir, o sujeito produz arranjos e combinações de elementos oriundos tanto do infinito manancial de modos de ser já experimentados por ele, quanto do vasto e ilimitado universo de modos possíveis de ser. Cada sujeito que alguma vez existiu – seja real ou personagem de ficção – representa um jeito possível de ser. De certo modo, podemos afirmar que esse conjunto de modos de ser já conhecidos, juntamente com todos os que poderiam ter sido e os que ainda não foram, constituem esse inominável repositório de modos de ser, esse ilimitado conjunto de exemplos de modos de existir.

Nesta lógica, ao existir estabelecemos conexões, fazendo composições, compondo arranjos não apenas conosco mesmos, mas com os outros e com o mundo. A cada novo arranjo, composição ou conexão, somos deslocados, por assim dizer, de dada condição existencial a partir da qual vínhamos vivendo. Este deslocamento causa um efeito que nos impulsiona, que nos compele a produzir uma resposta existencial, uma figura, uma *persona*, uma *performance* que não é apenas superficial ou aparente. Esse movimento resulta de algum tipo de mudança que se opera em nossa visão de mundo, em nosso sistema de crenças, no conjunto das nossas convicções, de maneira que já não podemos mais permanecer sendo como éramos.

Portanto, ao pensarmos na possibilidade da experiência como componente constitutivo da formação, se faz necessário evidenciar que a nossa ideia de ser professor implica a perspectiva de tentar fazer com que o aluno, aquele que é o nosso interlocutor, se diferencie, isto é, seja marcado pelo processo de ensino e aprendizagem de modo a que este o torne diferente do que era. Em qualquer caso, esse é um objetivo educacional, almeja-se um trânsito formativo em que o sujeito galga outra condição. Isso ocorreria mediante o relacionamento intersubjetivo que construímos cotidianamente (e que os educandos também constroem entre si) por intermédio das ações que propomos

e desenvolvemos nos diversos espaços educativos em que atuamos e pode ser tão mais potente quanto maior for a sensibilidade/habilidade do docente para propiciar experiências ao público discente.

Entretanto, como podemos produzir condições para essas mudanças? Possivelmente, através da prática tensionada entre o ensino e a aprendizagem. Ao criarmos proposições e recorrermos a estratégias pedagógicas, que possam fazer com que o aluno entre em um processo de aquisição e elaboração de conhecimento, de tal forma que, pela condição de se tornar conhecedor de algo que não sabia antes, isso produza um tipo de transformação em sua vida. O fato é que existem muitas vias pelas quais pode ser oportunizado esse tipo de situação. Isso requer que estejamos atentos à conjuntura em que trabalhamos, aos critérios em que baseamos nossas escolhas, e às suas inevitáveis consequências.

Talvez o desafio seja abandonar a ideia de que um único paradigma (Kuhn, 2003) sirva para contemplar a medida de todas as coisas. Destacamos que nenhum parâmetro teórico deve ser tomado como exclusivamente suficiente para tudo o que se sabe e se deseja conhecer, ou melhor, para a composição das convicções acerca de alguma coisa que se toma em análise. Cada matriz paradigmática trabalha com a construção de uma verdade relativa, fundamentada em um modo específico de olhar o mundo, ou a parte deste que a interessa.

Não se trata de dizer quem tem razão ou está errado, mas sim de não reduzirmos uma base referencial a outra e entendermos a plausibilidade que existe em suas diferentes propostas. Portanto, ainda que estejamos nos referindo ao mesmo conceito – a experiência –, não podemos esperar que campos referenciais divergentes concordem integralmente.

A história nos ajuda a compreender essa constituição na medida em que nos fornece pistas dessas gêneses, mostrando o porquê das coisas estarem sendo constituídas do jeito que estão. Não havendo, deste modo, a possibilidade da formulação objetiva da ciência, independente de um campo político, histórico e social no qual se localiza o elemento da sua observação. Trazemos esta ideia para justificar a nossa opção em elaborar um possível mapeamento do conceito de experiência, recorrendo aos pensamentos pautados nos horizontes dos autores que serão anunciados a seguir e não nos de outros tantos possíveis, que, no nosso entendimento, igualmente, se credenciaríamos como expoentes representativos para a reflexão sobre o tema.

Cabe destacarmos que a escolha de abordar o conceito de experiência a partir das contribuições teóricas de Dewey e Gadamer se pautou em dois aspectos, a saber: a viabilidade de apresentarmos diferentes exemplos de compreensão do conceito de experiência; e a possibilidade de investigarmos como cada uma dessas tradições contribui, à sua maneira, para a constituição da ideia de formação, nos levando a refletir sobre a relação entre cultura e cotidiano, experiência e conhecimento, e experiência e educação.

A partir de agora apresentamos a escrita desse quadro teórico com suas singulares paisagens, todas elas emergidas de um mesmo ponto de ebulição: a experiência e suas interferências na composição da vida, na formação humana.

2. JOHN DEWEY E A POSSIBILIDADE DA RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Considerado uma importante referência para a educação brasileira, tendo em vista que o seu pensamento contribuiu para a convergência do que foi o movimento escolanovista², John Dewey (1859-1952) é leitura indispensável para aqueles que desejam debruçar-se sobre a temática da experiência. Se voltarmos na história, será fácil percebermos que o pragmatista estadunidense não apenas estudou criteriosamente esse conceito, como também constituiu o seu projeto de educação sobre os alicerces da experiência, razão pela qual, em boa parte dos seus escritos, existe um lugar reservado à apreciação do tema.

Ao tomarmos como ponto de partida o cenário emergente entre o final do século XIX e o início do século XX, constataremos que a Revolução Industrial já havia, naquele período, influenciado as relações sociais e o modo de pensar das pessoas em decorrência do então surpreendente alcance das suas escalas de produção. Contudo, é importante enfatizarmos que, se os ideais desenvolvimentistas permeavam as transformações pelas quais a sociedade passava, é bem verdade que essas mudanças demoraram a chegar nas escolas, especialmente, por conta da predominância dos arquétipos tradicionais da educação.

Neste movimento, a instituição escolar acabou reafirmando as revoluções gestadas pela Modernidade: a Revolução Industrial, no campo econômico, e a criação de um mercado que necessitou de uma mão de obra disciplinada para a produção; e a Revolução Francesa, no campo político, que instaurou a democracia burguesa e, com ela, o ideário de uma escola para todos. Acontece que, no decorrer do século XX, essa concepção de escola, denominada tradicional, passa por uma crise atribuída à própria falência das instituições modernas. A missão civilizadora de promover modelos culturais e os esforços de racionalizar pessoas para “dominar o mundo” perdem a sua força. Os dispositivos de poder disciplinares, tão úteis em outras épocas, começam a se alterar e, assim, a instituição escolar passa a dar sinais, ainda que pontuais, da possibilidade de alterações em seus quadros vigentes.

No interior desta conjuntura, podemos localizar Dewey e a sua produção intelectual, a partir da qual ele deu voz a uma longa discussão que gira em torno da divergência entre os aspectos constituintes da educação tradicional e o projeto que ficou conhecido como educação progressiva. Antes de avançarmos é preciso esclarecer que o ensino tradicional tinha o seu foco direcionado ao professor, à transmissão dos conteúdos e ao disciplinamento e que, por outro lado, a base educacional progressiva buscava modificar as relações educativas, passando a dar ênfase à figura da criança, aos seus interesses e motivações.

Este é, sem dúvida, um terreno instável, portanto, cabe ressaltarmos que Dewey acenava para a possibilidade de se encontrar um meio termo em que o antagonismo entre os extremos tradicionais e progressistas não acabasse por inviabilizar o fluxo de uma educação que considerasse elementos essenciais aos alunos e também aos professores, personagens de igual forma importantes nessa trama, como veremos posteriormente. Fazemos esta ressalva para não cometermos o equívoco de afirmar que, ao propor uma educação diferente, o referido autor tenha negado cabalmente a probabilidade de operar com resquícios e referências da escola tradicional.

2. Gallo (2001) esclarece que o escolanovismo “surgiu em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola” (p. 2).

Percebam que esta iniciativa tratou-se, inicialmente, de uma aposta na mudança da mentalidade formativa em vigor nos Estados Unidos, ou seja, na maneira de conduzir o processo de formação dos milhares de cidadãos estadunidenses. Logo, torna-se perceptível que pôr em prática um projeto desta envergadura é algo que demanda bastante tempo e um esforço considerável de estudos, fundamentação, negociação e debate com os representantes e defensores das matrizes pedagógicas já estabelecidas, uma missão extremamente desafiadora.

Para Dewey, a educação é fundamentalmente uma prática social baseada na ação, na possibilidade do acontecimento da experiência. Portanto, a educação no horizonte deweyano não seria um modo de pensar sobre o homem isolado do mundo, mas sobre a ação humana e suas consequências no mundo, isto é, diante da nossa sociedade, da conjuntura da qual fazemos parte.

Nesta perspectiva, o filósofo acreditava que, quando as instituições escolares fossem capazes de levar as crianças a exercitarem a participação em uma comunidade tão reduzida quanto a própria escola, conscientizando-as da importância de serem sensíveis ao outro, e fornecesse a elas instrumentos para composição de uma autonomia efetiva, possivelmente, se teria uma melhor garantia de que a sociedade, em seu todo, pudesse ser mais democrática e harmoniosa.

Notoriamente, Dewey não concordava com as práticas educativas desenvolvidas nas escolas de então, que evidenciavam a formação de um sujeito passivo que apenas recebia o conhecimento já pronto e formatado por intermédio das ações dos professores. Ao pensar de maneira distinta, o autor entendia que quem deveria ocupar o lugar de protagonista nas instituições escolares e no futuro, enquanto cidadão atuante em uma sociedade idealmente democrática, seria a criança.

Sendo assim, a teoria deweyana assevera que a composição do conhecimento ou a resolução de um problema pedagógico não são ações que o sujeito faz sozinho ou isoladamente. Portanto, a mente humana não pode ser vista como uma “caixa fechada” e separada do mundo e dos outros que a cercam. Surge, desta compreensão, a ideia de olhar com atenção para as possibilidades de se trabalhar coletivamente em sala de aula, colocando o aluno em contato direto com os seus pares, objetivando a ampliação do leque perceptivo das crianças, ao mesmo tempo em que se fomentava o estabelecimento de relações democráticas entre elas a partir do diálogo, da troca de ideias, na busca por informações que pudessem embasar a elaboração de soluções para os desafios propostos (Dewey, 2011).

Consequentemente, Dewey vislumbrava a construção de uma escola onde fosse possível desenvolver e praticar um modo de vida democrático, já que para ele a aprendizagem só aconteceria quando ideias plurais fossem compartilhadas e isso só seria viável em um ambiente onde não existissem empecilhos ao exercício do livre pensamento. No entanto, a democracia precisaria ser apreciada em um âmbito social e político mais amplo, pois de nada adiantaria ter uma escola democrática se o sujeito vivesse em uma sociedade que colocasse obstáculos a esta opção de experiência política. Se assim o fosse, as próprias ações dos professores e alunos ficariam impossibilitadas, uma vez que estaria sendo criada uma “ilha de democracia” em um mundo não democrático.

Essa discussão da democracia no plano exterior à escola também está presente naquilo que se pode chamar de proposta pedagógica deweyana, o que acaba nos levando a pensar sobre a viabilidade do uso do seu projeto frente aos desafios atuais em um mundo que nem sempre é pautado pela democracia, na abertura e na liberdade. Obviamente, não há como cruzarmos os braços e esperarmos que o mundo inteiro se torne democrático para que então passemos a refletir sobre a ideia de construir uma escola democrática. Trata-se de tentarmos fazer o possível dentro da nossa contingência e dos limites que ela nos impõe, almejando a formação de um cidadão que busque, por meio dos seus esforços, pensar mais abertamente, podendo ao longo do tempo afetar ambientes exteriores à instituição escolar.

É relevante recordarmos que Dewey, ao lado de William James e Charles Sanders Pierce, foi um dos formuladores do pragmatismo (Kneller, 2004). Esta corrente filosófica parte de um fato bastante simples, a saber: a relação entre pensamento e ação, em que o pensar, de certa forma, é submetido aos princípios e necessidades da prática. Trazemos essas informações para evidenciar que, com o advento pragmatista, os atos educativos foram sendo redirecionadas do plano da idealização para o campo prático, permitindo gradualmente que as crianças passassem a conhecer, a refletir, a discutir e descobrir, de jeitos diferentes, alternativas para contemplar a solução dos problemas com os quais se deparavam em seu cotidiano educacional, por intermédio da atividade do seu pensamento.

Nesse contexto, caberia ao professor, não expor o conhecimento que possui, mas, em perspectiva distinta, despertar o interesse do aluno, conduzindo-o ao aprendizado por meio das suas próprias experiências. Desse modo, a educação escolar era considerada, para além de uma mera preparação à vida, uma expressão possível da vida, parte integrante e significativa da existência em sociedade, um processo constituído através da participação e da colaboração das crianças.

Tendo em vista os desafios que compunham o roteiro de implementação desta complexa proposta formativa, surge a preocupação de elaborar um projeto pedagógico para pensar a possibilidade de os professores tornarem-se investigadores, bem como para transformar as curiosidades das crianças em espírito de investigação científica. Com este intuito, Dewey cria, em 1896, a Escola Laboratório no Departamento de Filosofia e Pedagogia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, investindo naquilo que se conhece hoje como educação interativa, isto é, um processo educativo em que o aluno deixa de ser simplesmente receptor de dados e informações e passa a ser um sujeito atuante frente às oportunidades de construção do conhecimento, mediante a sua forma de estar e agir no mundo.

Todavia, ressaltamos que, para o autor, a simples atividade não constitui experiência. A experiência:

subtende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma modificação operada em nós,

esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa. (Dewey, 1959b, p. 152)

Em seu horizonte, o filósofo reconhece que toda a experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica, de algum modo, a qualidade das experiências que virão (Dewey, 1959b). A experiência, dessa forma, se define como episódios singulares, situações pelas quais passamos e que, ao recordá-las, dizemos 'isso é que foi experiência!'. Pode ser algo de grande importância ou pode ter sido algo insignificante, mas que, "talvez pela sua própria insignificância, ilustra ainda melhor o que é ser uma experiência" (Dewey, 2010, p. 110).

Sendo assim, enfatizamos que a natureza da experiência só pode ser compreendida observando que ela encerra em si dois elementos: um ativo e outro passivo, especialmente combinados. Quanto ao aspecto ativo, a experiência é tentativa; quanto ao aspecto passivo, ela é sofrimento, é passar por alguma coisa. Neste sentido, para Dewey, é a conexão dessas duas fases da experiência (elementos ativo e passivo), mediados pela reflexão, que poderá medir o seu valor.

Podemos tomar como exemplo a ação de uma criança que coloca a mão em uma tomada e que, como consequência deste ato, leva um choque. Advertimos que não teremos aí explicitamente a ocorrência de uma experiência. A experiência requisita o exercício reflexivo para que o sujeito possa elaborar racionalmente o que lhe aconteceu enquanto resultado da ação praticada, ou seja, a produção do sentido necessário à compreensão daquele acontecimento. Em vista disso, só após essa elaboração, a criança terá compreendido que o ato de colocar a mão em uma tomada pode gerar, como efeito possível, um choque. Assim, Dewey mostra que, quando executamos uma ação pura e simplesmente, e não nos debruçamos sobre a mesma com o intuito de refletir, na tentativa de dar significado ao que resultou em decorrência do feito que acabamos de realizar, teremos tão-somente uma atividade dispersiva. Logo,

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (Dewey, 1959b, p. 153)

Desta forma, é por meio da atividade reflexiva que o sujeito chega ao discernimento, em outras palavras, chega à compreensão das relações entre aquilo que praticou (aspecto ativo da experiência) e o que ocorreu em consequência do seu ato (aspecto passivo da experiência). Portanto, torna-se evidente que, sem esse elemento intelectual, não é possível nenhuma experiência significativa. Segundo Dewey (1959a):

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na

antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro. (p. 14)

Nessa perspectiva, o autor destaca ainda a importância da reflexão para distinguirmos uma verdadeira experiência do que ele chama de “experiência de tentativa e erro”. O fato é que, na primeira, surge quase que naturalmente o aspecto intelectual que possibilita ao sujeito construir o significado acerca daquilo que viveu por estar no mundo e relacionando-se com ele. Na última, é como se ficasse à mercê das circunstâncias, melhor dizendo, é como se durante a vivência de um episódio fosse movido pela impulsividade de ter que dar uma resposta à conjuntura com a qual se deparou, inviabilizando a possibilidade do agir reflexivo.

Deste modo, ao se reportar aos elementos constituintes de uma experiência reflexiva, Dewey (1959a) considera:

1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural - uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese. (pp. 164-165)

Percebam que os primeiros pontos indicados pelo autor quando se refere ao acontecimento da experiência reflexiva são a perplexidade, a confusão e a dúvida. Essas sensações decorrem do estranhamento causado pela circunstância na qual o sujeito se encontra inserido, provavelmente inédita e enfática. Em seguida, sugere que o mesmo examine os elementos presentes naquela contingência, procurando conferir conjecturas a eles, com o intuito de avaliar a produção de consequências, mediante o desenvolvimento de ações possíveis. Dessa forma, o indivíduo poderá realizar um criterioso exercício de observação, inspeção, exploração e análise das variáveis presentes no referido contexto que possam inicialmente definir com clareza o problema a ser solucionado. E só então será razoável elaborar uma hipótese que torne o desafio mais preciso, relacionando-o com o amplo cenário que se encontra à sua volta. Assim, o indivíduo poderá chegar ao ponto em que, ao tomar como base a hipótese prevista, estará habilitado a executar o plano de ações definido, com o objetivo de solucionar o problema, produzindo o resultado esperado, ao passo que pôs em prova a hipótese escolhida.

Com cautela, queremos chamar a atenção do leitor para dois fatores significativos nesta trajetória. O primeiro diz respeito à clara evidência da aposta deweyana na possibilidade de mapear o fundamento da experiência, ao classificar prováveis etapas do seu acontecimento, criando, portanto, hipóteses, na tentativa de antecipar o futuro ao molde do que fazem os cientistas em seus laboratórios quando objetivam a produção de conhecimentos. O segundo fator se refere ao modo como a educação vem sendo trabalhada e desenvolvida na contemporaneidade, salvo as suas exceções, caracterizando-se por processos pautados pela urgência da prática, o que, no nosso entendimento, acaba inviabilizando o uso criterioso da proposta reflexiva sugerida por Dewey, a qual demanda bastante tempo e um esforço considerável de trabalho.

Assim, já nos despedindo do referencial deweyano, reiteramos que as suas ideias chegaram ao Brasil fortemente em meados dos anos de 1930, tendo como principal interlocutor e entusiasta o educador brasileiro Anísio Teixeira, a quem coube, inclusive, a tradução de boa parte dos escritos do autor estadunidense. Na esteira do que significou o movimento escolanovista em nosso país, é nítida a influência de Dewey em passagens históricas da nossa educação. Um exemplo disso foi a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que, apesar de não trazer citações diretas, carrega em seu bojo menções explícitas às ideias deweyanas sobre a organização da escola como uma possível representação da sociedade.

Nos anos de 1990, o Brasil passa a redescobrir John Dewey. Trata-se de um período em que o autor surge, no plano central da cena educacional, ligado à formação de professores, especialmente, a partir da noção de professor reflexivo. A retomada dos postulados de Dewey se dá, neste momento, pela leitura e apreciação de autores estrangeiros como: Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Marcelo Garcia, Nóvoa e Alarcão. Nesse sentido, é bastante comum encontrarmos professores trabalhando com as propostas deweyanas mesmo que nunca tenham lido os seus livros e que não o conheçam, a não ser por intermédio da leitura de outros autores relevantes para o campo educacional. Assim, torna-se evidente o longo alcance da disseminação de suas ideias e o modo como influem até hoje no pensamento educacional brasileiro e na prática pedagógica de professores e professoras de diferentes áreas.

3. GADAMER: A EXPERIÊNCIA DO DISCERNIMENTO

Ao escolhermos outra abordagem para tratar do tema da experiência recorreremos ao filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Expoente da hermenêutica filosófica, o autor debruçou-se de forma peculiar sobre o estudo da história da filosofia, trazendo como marca relevante em seu pensamento a irrefutável presença da historicidade, aspecto que podemos exemplificar com a sua clássica obra *Verdade e Método*, através da qual continua influenciando parte da produção intelectual do Ocidente. A preocupação com a historicidade na investigação do ser já estava presente na obra de Heidegger (cf. 2004, 2005), de quem Gadamer foi discípulo. Ser-no-mundo é se constituir no espaço-tempo e historicizar a experiência, uma vez que somos seres da/na linguagem. O processo de “fusão de horizontes”, tal como Gadamer o entende,

ocorre mediante a sujeição à tradição, premissa também influenciada pela filosofia heideggeriana. Ou seja, a marca da temporalidade na interpretação conduz o intérprete a uma ampliação de horizonte. A experiência, na visão de Heidegger, é bem expressa pelo termo 'acontecimento' (*Geschehen*) e possui uma estrutura temporal. O ser, por seu turno, adquire a potência do verbo ser e deve ser pensando como 'acontecimento'.

O pensamento gadameriano conduz à compreensão de que a produção de verdades é oriunda da relação que o sujeito estabelece com as coisas em sua experiência, e que, por esse motivo, não há verdade enquanto condição absoluta. O que existe, por outro lado, são verdades praticadas dentro da história, produções de significados provisórios. Vale ressaltarmos que a noção de história aqui apresentada leva ao entendimento de que o sujeito encontra-se inserido em um campo de práticas que se constitui no entrecruzamento dos acontecimentos, dos processos e das experiências pelas quais passa ao percorrer a sua trajetória formativa.

Logo, não podemos nos deter à possibilidade da existência da verdade ser um universal, mas, por outra via, convém que nos atenhamos ao modo como produzimos o enquadramento da realidade enquanto forma possível, isto é, que nos dediquemos ao entendimento de como são construídos os conhecimentos sobre ela. Assim, ao tentarmos descobrir a verdade acerca de algo, por exemplo, não devemos enveredar na busca de alguma essência ou fundamento. Nesse caso, o filósofo sugere que se procure pela produção de um entendimento a respeito daquele elemento no interior da trama que o compõe historicamente.

A história foi tratada por Gadamer como efetual, indicando que há nela uma permanente inter-implicação entre os sujeitos e o contexto no qual eles atuam. Dessa maneira, o homem é efeito do mundo e o influencia. Não investe, portanto, o autor na perspectiva de investigar as causas dos acontecimentos, porque, de acordo com a sua ideia, não existe uma cadeia fechada que os determina, mas, sim, múltiplos arranjos que acabam criando condições para que aconteçam.

Deste modo, em termos de estratégia de conhecimento, Gadamer propõe o círculo hermenêutico, isto é, um conjunto de procedimentos sucessivos que constituem um movimento analítico-interpretativo capaz de auxiliar na aproximação e no provável encontro de uma verdade plausível acerca das coisas com as quais o sujeito se relaciona e que, neste caso, especificamente o interessa.

O círculo hermenêutico é um círculo rico em conteúdo (*inhaltlicherfüllt*) que reúne o intérprete e seu texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento (*processual whole*). A compreensão implica sempre uma pré-compreensão que, por sua vez, é prefigurada por uma tradição determinada em que vive o intérprete e que modela os seus preconceitos. (Gadamer, 2006, p. 13)

É importante ponderarmos que o referido autor se preocupa especialmente em compreender o que é diferente da percepção que se tem no senso comum, por meio da qual há o risco de confusão e estabelecimento de relações equivocadas entre os significados de explicação e compreensão. Ressaltamos que, neste caso, precisamos produzir compreensões sobre as coisas e não

simplesmente explicá-las. A explicação é, na maior parte dos casos, uma atitude que parte do sujeito mediante a sua posição absoluta. Uma explicação, nesse viés, não apresenta nada de novo; ao contrário, explicando o indivíduo reduz aquilo que é novidade a um sistema de compreensão que já o constitui previamente.

Por exemplo, ao nos abirmos a um objeto no sentido de nos deixarmos afetar por este, pelo seu conteúdo que até então por nós era desconhecido, acabamos provavelmente sofrendo uma afetação e, então, possivelmente procuramos construir um entendimento acerca do que nos aconteceu. Mas como se dá essa construção? De acordo com Gadamer (2007), o ponto de partida para a compreensão das coisas é o conhecimento prévio que o sujeito detém, ou seja, os seus preconceitos, que constituem suas pré-estruturas de compreensão. A ideia de preconceito aqui empregada não tem significado pejorativo, mas, em seu sentido literal, apresenta-se como um juízo que o intérprete possui antes de se lançar no processo de compreensão sobre dado fenômeno ou objeto, não sendo desta forma nem bom nem mau, nem certo nem errado, mas puramente um arranjo em que nos apoiamos, um saber precedente que já carregamos.

A ideia anterior apresenta o indício de que o sujeito não é neutro e de que, em nenhum momento, chegamos imparciais frente à realidade. Ainda que não tenhamos muita noção do que seja a coisa em questão, fazemos analogias, comparações. Prontamente, temos como ponto inicial do processo tudo aquilo que precede o nosso contato com um dado ou acontecimento, quer dizer, as referências com as quais operamos funcionam como conhecimento prévio. O nosso próximo passo é, a partir dessas novas referências, que renovam nossas estruturas de compreensão, ir ao encontro da tradição. Neste contexto, a tradição é tudo o que já foi produzido a respeito do objeto sobre o qual estamos debruçados, o que já foi falado desse fenômeno, ou do caso em questão. Por isso, não podemos ignorar que alguém já o tenha estudado, mostrando-se necessário dialogar com as concepções que, mesmo sendo contrárias, nos interessam por referir-se ao elemento em análise.

Nesse horizonte, recorreremos à tradição para tentar nos prover de elementos com que possamos dialogar, ampliando nosso repertório sobre o que já foi escrito e falado a respeito daquilo que analisamos. Acabamos, assim, por construirmos um estado de conhecimento do que classicamente foi pensado sobre o tema. Esse ponto a que se chega, entretanto, não ocorre mediante a feitura de uma espécie de inventário, mas dialogicamente. Destarte, a tradição “fala como um outro sujeito” (Trevisan, 2002, p. 87). Ao explicar a noção Gadameriana de “fusão de horizontes”³, Trevisan (2002) salienta que o intérprete que, por meio do diálogo, se lança à compreensão, não se restringe a uma análise historicista (afeita ao determinismo histórico), muito menos se arvora neutro em sua interpretação, mas dialoga com a tradição de modo atual e com intento atualizante. Enquanto sujeito histórico, o intérprete entregue à experiência hermenêutica se abre ao desenvolvimento de novas estruturas de compreensão e atualiza as verdades de uma tradição sem perdê-la de vista. Ele não é um decifrador *ipsis litteris* da tradição com que dialoga ou do texto que se empenha em compreender, mas o seu atualizador e, nessa empresa, deve levar em conta o efeito de sua própria história (seus preconceitos) e a historicidade (tradição).

Por meio desse movimento, não só nos colocamos no interior daquilo que é o conhecimento prévio, mas também tomamos ciência da tradição

3. A noção cunhada por Gadamer (2008) diz respeito ao fato de que um intérprete não é neutro e, invariavelmente, realiza uma fusão entre: a interpretação que é capaz de fazer desde suas estruturas de pré-compreensão, o diálogo que estabelece com a tradição, e os pontos de vista ou sentidos presentes no texto.

que, há considerável tempo, pensa e analisa o fenômeno que nos dispusemos a compreender ou casos semelhantes que nos permitem cotejá-lo. À vista disso, podemos dar o próximo passo, que diz respeito à possibilidade da interpretação.

Interpretar, na perspectiva Gadameriana, é como traçar um mapa possível, uma trama contingente que faz com que o objeto que tomamos em análise seja constituído de dada forma e não de outra. A interpretação, ademais, é um processo dialógico que subentende um círculo de ressignificações, o círculo hermenêutico, de modo que o intérprete, em diálogo com a tradição, atualiza os sentidos/significados do objeto interpretado. Assim, a hermenêutica possibilita a revitalização de conceitos por meio, por exemplo, da substituição de metáforas ultrapassadas, resgatando e renovando sentidos que foram desgastados ou perdidos no curso da história (Trevisan, 2002). Trata-se, portanto, de um movimento de produção de significados, que atribui singularidade ao objeto/texto interpretado. Mas, para além disso, na medida em que um(a) intérprete se dispõe a compreender algo em diálogo com a tradição e ciente de seus preconceitos, abrindo-se à experiência da compreensão, ele(a) mergulha num processo que o(a) transforma a si mesmo(a). Por meio da interpretação produzimos um entendimento acerca do objeto que examinamos, lembrando que, quando isso ocorre, alcançamos uma condição de conhecimento – que, em qualquer caso, é uma produção de significado acerca de algo – que não tínhamos anteriormente, e obtemos uma nova noção sobre o objeto. Paralelamente a isso, ao produzir uma interpretação e compor uma determinada compreensão, voltamos ao ponto de partida com uma visão expandida do fato investigado e da realidade em que se situa, traduzindo essa relação enquanto um fluxo contínuo entre o todo e a parte. Nesse decurso, por conseguinte, sofremos um deslocamento. Com isso, temos uma ação que acaba modificando a realidade, transformando a forma como compreendemos a coisa e a nós mesmos. A experiência da compreensão, portanto, é um caso em que o conceito de experiência adquire nuances bastante claras. Compreender algo é entregar-se à mudança, é aceitar renovar o modo como compreendemos a nós mesmos. Na medida em que isso, invariavelmente, nos transforma, consiste naquilo que entendemos por experiência.

Cabe ressaltar que o entendimento a que chegamos não constitui um universal, mas apenas um conhecimento contingente. Trata-se de um saber produzido em condições específicas sobre certo objeto, dadas as suas condições.

Em Gadamer, está colocado que o todo é inacessível, especialmente por não existirem verdades absolutas, pois, como já citado, o que existe são totalidades com as quais trabalhamos. Consequentemente, o próprio conceito de história fica alterado, sobretudo porque a história é a contingência da qual fazemos parte e sobre a qual produzimos efeitos e que, ao mesmo tempo, nos afeta. Podemos nos valer dessa condição da historicidade apresentada pelo autor para continuarmos a tratar do conceito de experiência, uma vez que esta traduz-se na transformação do sujeito e no modo como, a partir do seu acontecimento, o indivíduo passa a perceber a realidade que o circunscreve.

Compreendemos a experiência, no horizonte gadameriano, como algo radical, drástico, que, ao nos tomar, provoca contundentes alterações. Assim, o conhecimento constituído pela experiência é irreversível e possui um caráter ontológico-formativo, ou seja, atua na transformação do sujeito. Ao passarmos

por um acontecimento, ninguém nos tira essa condição suscitada pelos fluxos que nos acometem. Essa é a marca que fica no sujeito: a irrevogabilidade do saber que foi produzido pela experiência. Deste modo, o indivíduo é compelido a uma consciência histórica-temporal que lhe mostra a realidade em que vive e sobre a qual reflete, produzindo formas de pensar sobre o mundo mediante o que experimenta nas relações empreendidas com ele.

Segundo esse ponto de vista, as alternativas que a experiência pode promover são incomensuráveis, porque, ao vivê-las, somos conduzidos a uma mudança contínua em nossos processos constitutivos e nos abrimos à possibilidade de novas experiências. Assim, são produzidas alterações na forma como enxergamos a realidade, ao passo que modificamos o jeito que nos relacionamos com o mundo, com os outros e conosco.

Torna-se evidente, deste modo, a ideia da finitude do sujeito que, ao ter uma experiência, se depara com os seus próprios limites, derrubando qualquer presunção de firmar como absoluto o conhecimento considerado verdadeiro. Em outras palavras, a experiência é um indício, um traço forte da falência do estabelecimento da verdade enquanto universal. Por isso, Gadamer (2008) considera que um indivíduo experimentado, que passou por muitas experiências e por elas foi marcado, é um sujeito consciente de sua finitude e de suas limitações. Advém deste movimento o desejo de entregar-se a novas experiências, a vontade de aprender, e transformar-se.

Nesse sentido, é importante percebermos que, ao viver uma experiência, o sujeito se encontra com uma condição singular da realidade e de si próprio. Uma nova perspectiva de mundo se abre frente à própria existência, evidenciando a particularidade da abertura do sujeito para outras experiências inéditas. Trata-se, portanto, de um processo essencialmente negativo. Como afirma Gadamer (2008), “a verdadeira experiência é sempre negativa” (p. 462). Não obstante, prossegue o autor, “a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo” (Gadamer, 2008, p. 462). Com isso, temos a possibilidade de alterar os nossos conhecimentos prévios como também de corrigir ou renovar a nossa visão sobre os fenômenos acerca dos quais demonstramos interesse, encaminhando-nos para uma mudança de postura frente ao mundo. Ressaltamos que não se trata simplesmente de uma transformação que se torna visível por consequência de uma correção, mas, em outra perspectiva, de perceber que as aquisições provenientes do saber aprendente contribuem para o alargamento do nosso horizonte compreensivo.

A ideia é que, conhecendo outras coisas em suas possibilidades, o sujeito possa ultrapassar seus preconceitos por meio da sua própria experiência, apresentando uma visão não equivocada ou renovada da realidade que o cerca e de si mesmo. Isso não significa que ele chegará ao estabelecimento de alguma verdade absoluta, mas apenas a um entendimento mais qualificado porque viveu e passou por determinados acontecimentos, através das relações que estabeleceu com o contexto que o circunscreve.

Portanto, o olhar humano passa a se constituir de outra maneira. Ao ampliar o seu campo perceptivo, o sujeito é projetado em uma condição diferente da que vinha atuando e, por consequência, adquire um jeito distinto de ver o que acontece à sua volta. Nesse deslocamento, o indivíduo torna-se experimentador na medida em que ganha “um novo horizonte dentro do qual algo pode

converter-se para ele em experiência” (Gadamer, 2008, pp. 462-463). É provável que, nessa conjuntura, passe a existir uma progressão qualitativa de conhecimentos, suscitada tanto pelo objeto quanto pelo sujeito, ambos em transformação. O exercício interpretativo e a construção do entendimento que a experiência hermenêutica sugere não só nos dão acesso à amplificação das noções de verdade sobre o mundo, como também sobre a maneira como pensamos.

Com base nesse panorama, podemos afirmar que a experiência não é o ponto final ou de chegada a que se destina o sujeito em suas ações frente ao mundo e ao outro, mas, ao contrário, o elemento que estabelece possibilidades para que outras experiências possam acontecer. Desde essa premissa,

a verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos “experimentado”, não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber conclusivo, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (Gadamer, 2008, p. 465).

Em consonância com o pensamento gadameriano, o sujeito experimentado é aquele que, por ter compreendido o sentido da negatividade da experiência como um valor propositivo, não se ressentir frente à descoberta das suas próprias limitações e é projetado na possibilidade do exercício de novas maneiras de se relacionar com o que ainda desconhece.

Neste ínterim, a experiência é algo que faz parte da condição histórica de alguma coisa que se produz e causa implicações no sujeito, pressupondo “necessariamente que se frustrem muitas expectativas, pois somente é adquirida através disso” (Gadamer, 2008, p. 465). A experiência hermenêutica apresenta-se como o exercício minucioso por meio do qual podemos produzir um repertório razoável para pensarmos a realidade. Para tanto, é necessário alcançarmos o discernimento, considerando que, ao optarmos por agir de determinada maneira, isso implica a produção de efeitos sobre a conjuntura na qual nos encontramos e acabará, inevitavelmente, gerando consequências. Esta atitude requer prudência, cautela e o estudo metódico das determinações das representações com as quais temos que lidar cotidianamente.

Dessa forma, o conhecimento obtido neste processo mostra-se como uma sabedoria prática que nos ajuda em nossas tomadas de decisões. Por isso, também, traz em si a perspectiva do autoconhecimento, uma vez que, quando fazemos esse movimento, não apenas nos dirigimos para fora de nós, mas, igualmente, compreendemos como funciona o nosso modo de pensar e diferimos de nós mesmos, formando-nos continuamente. Logo, nos reconhecemos nas ações que empenhamos frente ao mundo e ao outro, na contingência das nossas próprias experiências, em um percurso contínuo de formação ao longo da vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse périplo a fim de contextualizar o conceito de experiência na filosofia de Dewey e Gadamer torna-se compreensível que, por estarmos vivos, situados em contingências que requerem localizações espaciotemporais, históricas, políticas e sociais desde que nascemos, somos estimulados e interpelados a nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Nessa condição, as experiências pelas quais somos marcados nos compõem como sujeitos e, mais do que isso, nos formam enquanto experienciadores. Trata-se de um processo que acontece ao longo da vida e que, gradativamente, oportuniza a percepção de cada experiência como acontecimento singular e (trans)formador.

Sendo assim, é com base nas experiências pelas quais passa o sujeito que ele, aos poucos, adquire e cria repertórios de novos saberes e sensibilidades, aos quais recorre durante o percurso de sua vida, em meio às diversas conjunturas em que pode vir a se encontrar. Tais saberes e sensibilidades se constituem como estruturas de compreensão que funcionam como verdades provisórias e nas quais o indivíduo apoia seus pensamentos e ações. Esses pontos referenciais têm grande relevância na formação humana, uma vez que são responsáveis pelas sinalizações ou balizamentos da atuação do sujeito no contexto em que se localiza e dizem respeito à singularidade de cada experienciador. Mais do que isso, como mencionamos, as experiências representam fenômenos em que o sujeito se defronta com os seus próprios limites e é instigado a ultrapassá-los, diferenciando-se de si mesmo. Ocorre, contudo, que viver uma experiência é ser obrigado a se refugiar em territórios estrangeiros, os quais você simplesmente desconhece. É habitar uma terra estranha e procurar ressignificar o arranjo que nos compõe em relação ao conjunto de possibilidades de conhecimentos que acabamos de adquirir pelo simples e extraordinário fato de termos sido tocados por algo que, daquele momento em diante, acaba por modificar o nosso modo de viver.

Ao chegarmos neste ponto do texto é importante remontarmos alguns elementos que articulam o conceito de experiência em Dewey e Gadamer. Retomemos, antes, a questão que nos moveu até aqui: quais os efeitos da experiência no processo de formação? Dewey (1959b) já considerava a experiência como um fenômeno pessoal consciente do sujeito, tornando-o capaz de promover associações retrospectivas e prospectivas em sua relação com a realidade. Nesse sentido, ao interpretar a realidade que experimenta (agindo sobre ela) o indivíduo se instrui sobre suas relações e modifica sua percepção/compreensão. O caráter formativo da experiência, portanto, advém do ato de experimentar o mundo conscientemente e refletir sobre as consequências das ações empreendidas. Embora em Dewey a transformação do sujeito em tal processo não abranja uma dimensão tão ampla quanto em Gadamer, ele não deixa de ressaltar que a experiência “subtende mudança”. Porém, é em Gadamer (2008) que a experiência como fenômeno transformador ganha maior relevo. Ao experimentar o mundo/outro e perguntar-se sobre ele o sujeito imerge numa relação dialógica em que é confrontado com seus preconceitos e forçado a renovar suas estruturas de compreensão. Desde Heidegger, a pergunta possui papel central em termos ontológicos. Em *Ser e Tempo* é o ser que se pergunta pelo que é, ou seja, o humano, que é investigado e adquire contornos mais precisos a partir do ato de perguntar (cf. Heidegger 2004, 2005), sendo

na linguagem e por meio dela (cf. Heidegger, 1967). Na abertura ao mundo/outro e pelo exercício da pergunta que quer de fato compreender outro logos ou produzir outras verdades, o sujeito não apenas se lança à compreensão do mundo/outro, mas modifica as estruturas por intermédio das quais entende a si próprio, metamorfoseando seu modo de ser/agir como um todo. Portanto, podemos tomar a experiência em Gadamer não apenas como uma ocorrência que marca formativamente, mas que, ao fazê-lo e encadeada com outras experiências, gradativamente torna o sujeito experimentado e aberto a entregar-se a tais momentos formativos. Depreende-se disso que o sujeito experimentado adquire também maior autonomia sobre seu processo formativo.

Ao longo deste artigo consideramos a experiência como um acontecimento contundente e radical que se processa no interior da subjetividade. Trata-se de uma situação que requisita do indivíduo uma condição inédita de alargamento do seu horizonte compreensivo que o transforma ou, dito de outra maneira, que nele atua formativamente de modo diverso. Estes são, sem dúvida, os efeitos da experiência sobre a formação humana, isto é, transformar o sujeito e projetá-lo na diferença de si mesmo. Lembrando que transformar é mais que mudar, é alterar a forma como se observa, pensa e atua sobre o mundo, o outro e si próprio. Por isso, podemos considerar o saber da experiência como uma espécie de projeção do sujeito em um modo de existência ainda desconhecido, distinto do que havia experimentado até então. Isso se deve ao fato de ter ressignificado as suas crenças e conceitos, os seus pontos referenciais, uma vez que passar por uma experiência é não mais caber em si, é ser deslocado em sua própria trilha de subjetivação.

REFERÊNCIAS

- Dewey, J. (1959a). *Como pensamos*. Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1959b). *Democracia e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Martins Fontes.
- Dewey, J. (2011). *Experiência e educação*. Vozes.
- Gadamer, H-G. (2006). *O problema da consciência histórica*. Editora FGV.
- Gadamer, H-G. (2007). *Verdade e método II: Complementos e índices*. Vozes.
- Gadamer, H-G. (2008). *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Vozes.
- Gallo, A. A. (2001). A noção de cidadania em Anísio Teixeira. In *24.ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Retirado em 16/10/2020 de http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_13.pdf
- Heidegger, M. (1967). *Sobre o humanismo*. Tempo Brasileiro.
- Heidegger, M. (2004). *Ser e tempo – Parte I*. Vozes; Universidade São Francisco.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e tempo – Parte II*. Vozes; Universidade São Francisco.
- Hermann, N. M. A. (2010). *Autocriação e horizonte comum: Ensaio sobre educação ético-estética*. Editora Unijuí.
- Kneller, G. (2004). *Introdução à filosofia da educação*. Zahar Editores.
- Kuhn, T. S. (2003). *A estrutura das revoluções científicas*. Perspectiva.
- Trevisan, A. L. (2002). Formação cultural e hermenêutica: Leitura de imagens. *Educação & Realidade*, 27(1), 73-94.

i PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

<http://orcid.org/0000-0001-9378-5879>

ii Rede Municipal de Ensino de Esteio, Rio Grande do Sul, Brasil.

<http://orcid.org/0000-0002-2638-8117>

iii PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

<http://orcid.org/0000-0002-3977-5167>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Anthony Fábio Torres Santana
Rua Veríssimo Viana, 207. Centro, Estância - SE, Brasil. CEP:
49200 - 000
afabiotorres@hotmail.com

Recebido em 13 de novembro de 2019
Aceite para publicação em 23 de outubro de 2021

The concept of experience in Dewey and Gadamer and its implications for formation

ABSTRACT

This article aims to investigate the concept of experience in the philosophy of Dewey and Gadamer, as well as its implications for formation. Therefore, the question that moves us is: what are the effects of experience on the formation process? Currently, much is said about experience and formation, and from this context comes the need to take a careful look at the elements that are composing these concepts, especially in the field of Education. This is a qualitative study, whose methodological support is the bibliographic research. In this sense, when we seek to create a theoretical map visiting different traditions, we compose the framework that underlies this research, instrumentalizing us with the reading of: Gallo, Heidegger, Hermann, Kneller, Kuhn, Trevisan and, especially, Dewey and Gadamer. Thus, we present as a result the understanding that, be it an extraordinary event or something simple, experience is everything that changes the way of thinking and/or acting of the subject, starting to constitute it differently, therefore forming it.

Keywords: Education; Experience; Formation

El concepto de experiencia en Dewey y Gadamer y sus implicaciones para la formación

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar el concepto de experiencia en la filosofía de Dewey y Gadamer, así como sus implicaciones para la formación. Por lo tanto, la pregunta que nos mueve es: ¿cuáles son los efectos de la experiencia en el proceso de formación? Actualmente, se habla mucho de la experiencia, de la formación y, en este contexto, surge la necesidad de analizar los matices que componen estos conceptos, especialmente en el campo de la Educación. Para ello, desarrollamos un estudio de naturaleza cualitativa, cuyo soporte metodológico es la investigación bibliográfica. Bajo este prisma, cuando buscamos crear un mapa teórico visitando diferentes tradiciones, componemos el marco referencial en el cual está basada la presente investigación, instrumentalizándonos con la lectura de: Gallo, Heidegger, Hermann, Kneller, Kuhn, Trevisan y, especialmente, Dewey y Gadamer. De esta forma, presentamos como resultado la comprensión de que, sea un evento extraordinario o algo simple, la experiencia es todo lo que cambia la forma de pensar y/o actuar del sujeto, comenzando a constituirlo de manera diferente, formándolo.

Palabras clave: Educación; Experiencia; Formación

“Eu não gosto dessa história de mentiras!”: Sigilo, anonimato e ética na pesquisa com crianças

RESUMO

O presente artigo discute alguns aspectos teórico-metodológicos e éticos envolvidos na construção de uma pesquisa realizada com crianças de cinco anos de idade, alunas da rede municipal de Educação Infantil, em uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, situada no estado do Rio Grande do Sul / Brasil. O objetivo central da investigação foi compreender como as crianças percebiam e interpretavam as violências de gênero vividas no âmbito familiar e/ou no seu entorno. A partir das teorizações propostas pela Sociologia da Infância e pelos Estudos de Gênero, foram utilizadas estratégias para promover esse debate com as crianças por meio de rodas de conversa e da leitura literária. Os resultados da pesquisa apontaram para a importância da participação das crianças no desenvolvimento da investigação e dentro de princípios éticos, envolvendo o respeito às suas visões de mundo e possibilitando o reconhecimento e a identificação de situações de violência e de seus possíveis desdobramentos.

Palavras-chave: Infâncias; Pesquisa com crianças; Ética; Metodologias participativas; Violências de gênero

Jéssica Tairâne de Moraesⁱ
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Jane Felipeⁱⁱ
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaríamos de justificar a frase que dá título a este artigo, pois ela foi proferida por uma criança que se sentiu incomodada diante da proposta lançada pela coordenação da pesquisa para que ela mesma escolhesse um nome fictício. Tal solicitação decorreu da necessidade de preservar sua verdadeira identidade, como recomendam os protocolos de investigação com seres humanos. Ao ser perguntada sobre o nome “faz-de-conta” que ela gostaria de escolher, a criança deu-nos a seguinte resposta: “Eu não gosto dessa história de mentiras! Tu vai (sic) inventar que foi outra pessoa que disse o que eu falei”.

Tal situação suscitou inúmeros questionamentos, para além do tema específico da pesquisa, pois fez-nos pensar nas seguintes questões: como assegurar que as crianças realmente sejam participantes ativas e não meras

expectadoras de um processo de pesquisa? De que forma podemos estabelecer um compromisso ético com elas, de modo que suas autorias sejam respeitadas, ao mesmo tempo em que precisamos preservá-las, através do sigilo e do anonimato, em especial quando estamos trabalhando com temas tão sensíveis, como a questão das violências de gênero?

Ao propormos o debate sobre temas sensíveis, buscando compreender como as crianças viam, vivenciavam e interpretavam as possíveis violências de gênero que poderiam ocorrer no âmbito familiar ou próximas a elas, no entorno em que viviam, reiteramos a importância de realizar pesquisas que possam ouvi-las com atenção, buscando entender o que elas têm a dizer sobre o mundo, sobre as relações e sobre como interpretam todas essas vivências. Conforme salienta Lisa Karlsson (2008), entrar no mundo das crianças requer que o adulto crie as condições necessárias para tal, dando a elas espaço e tempo para que possam expressar suas opiniões e visões de mundo, fazendo isto com regularidade e estabelecendo com elas um vínculo de confiança e cumplicidade.

Este artigo pretende, então, discutir alguns aspectos teórico-metodológicos e éticos, a partir de uma pesquisa sobre violência doméstica, realizada no ano de 2018, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino, na Região Metropolitana da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul – Brasil. A escola está localizada em um dos bairros mais periféricos do município. A pesquisa foi realizada com uma turma de Educação Infantil, composta por 20 crianças em idade de cinco anos.

Diante desse contexto, consideramos a escola como parte importante de uma rede protetiva, oferecendo refúgio e escuta atenta para as crianças que estão imersas em situações violentas (Santos, 2016; Zanette, 2018). Entendemos que a escola deve ser vista como um importante espaço político de garantia dos Direitos Humanos das crianças.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu primeiro artigo, considera que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Assim, entende-se que os Direitos Humanos são fundamentais para a ampliação do caráter democrático de uma sociedade e para que as pessoas consigam exercer seu direito à cidadania, o que também inclui as crianças. Conforme aponta Joaquin Flores (2009, p.19), os Direitos Humanos podem ser conceituados como “processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana”.

Ainda, destacamos que é importante considerar que as crianças têm sempre algo a contar-nos e isso faz com que seja necessário pensar em espaços e em condições que nos tornem aptos a ouvi-las, uma vez que elas são sujeitos que pensam e que também produzem saberes sobre a realidade em que vivem.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE PESQUISAS PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS

Muitos/as autores/as têm ressaltado a importância de produzirmos pesquisas que se pautem pela perspectiva da criança, ao invés de operar com uma visão adultocêntrica de entendimento das infâncias. Como refere Priscilla Alderson (2005, p. 423), “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas”.

Nesse cenário, percebemos o quanto as crianças são sujeitos ativos e construtores de histórias e contextos, sendo “as principais conhecedoras e informantes sobre suas vidas” (Carvalho & Silva, 2016, p. 187). Nessa direção, entendemos a emergência da participação infantil como uma questão social, política e científica. Ou, conforme diz Crowley (1998, p. 9), a participação infantil “não é somente um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo”. Tendo como base esse pressuposto, reafirmamos a importância da participação infantil no processo de investigação, assim como alguns pressupostos éticos com as crianças.

No campo da Sociologia da Infância, a participação infantil tem sido uma questão central ao considerar-se as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos. Fazer com que elas participem de um processo de investigação é assumir que são “competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (Sarmiento et al., 2005, p. 49).

No estudo desses pesquisadores, também se destaca a questão da alteridade da infância, que consiste em diferenci-la do Outro-adulto, reconhecendo suas próprias culturas de um modo específico e com suas próprias interpretações de mundo. Assim,

O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de perspectivas geracionais etnocêntricas, onde a incapacidade das crianças é invocada com o argumento de proteção da criança contra a sua própria irracionalidade e incompetência (Sarmiento et al., 2005, p. 54-55).

Cabe, também, destacar que não é possível descartar os desafios que essa ação apresenta: se, por um lado, consiste em uma inovação metodológica em relação às crianças, que nos incita à criatividade para pensar em estratégias e ferramentas adequadas para a investigação, por outro, é preciso que nos dispamos da nossa posição de autores/as exclusivos/as do processo, para assumirmos uma posição de parceria com as crianças durante a realização da pesquisa, como observam Natália Fernandes e Rita Marchi (2020).

No delineamento dessa discussão, Zeila Demartini et al. (2002, p. 2) falam da importância de aprendermos a ouvir as crianças. As autoras chamam a atenção para a dificuldade que educadores e educadoras vêm apresentando

de dialogar com as crianças e questiona até que ponto estamos conseguindo ouvi-las. Elas ainda consideram necessário “não apenas conhecê-las enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, escutá-las para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca”.

Entretanto, é preciso pontuar aqui outros aspectos conceituais sobre a participação infantil na perspectiva de alguns estudiosos da Sociologia da Infância. Gabriela Trevisan (2014, p. 46) fala das distinções que precisamos fazer entre a participação e outros conceitos, como *protagonismo*, por exemplo, que muito também tem-se estudado e debatido atualmente nas discussões sobre a infância. Para a autora, uma das características da participação é “levar a transformações e influências nos contextos de vida das crianças, refletindo também sobre as esferas públicas e privadas onde as crianças sejam vistas não apenas como indivíduos, mas como coletivo”.

Autores como Sergio Pires e Angela Branco (2007) destacam que *protagonismo* tem sua origem na palavra grega *protagonistés*, que significa “aquele que tem papel principal em um acontecimento ou peça teatral”. Nessa direção, a participação apresenta uma “abordagem mais democrática de ação social, sem colocar em destaque um protagonista em especial” (Barbosa & Canavieira, 2017, p. 368).

É importante observar o que diz a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1989 e oficializada como lei internacional no ano seguinte. O referido documento, que também fundamenta e assegura a participação das crianças, em seus artigos 12 e 13, diz que:

Art. 12

1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.

Art. 13

1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

Levando em conta o que os estudos e a lei acima trazem-nos, nota-se que a participação das crianças é uma maneira de incluí-las na sociedade como sujeitos de direitos, pois elas, apesar da pouca idade, pensam, opinam,

têm percepções e expressam-se. Porém, para valer-se dessa prática metodológica, alguns princípios éticos são fundamentais.

Antes de mencionar os princípios éticos que devem ser encarados em um processo de investigação com as crianças, é preciso levar em conta que esses necessitam ser (re)negociados a todo o instante com elas (Felipe, 2009). Trata-se de um processo contínuo e “as ferramentas e opções metodológicas terão de estar em permanente diálogo com a diversidade das interações que se estabelecem à medida que a investigação vai se desenvolvendo” (Sarmiento et al., 2005, p. 58).

Por isso, para sermos éticos com as crianças, precisamos pensar em outras possibilidades de abordagem, utilizando outras linguagens com as quais elas possam se expressar. Como pensar em processos éticos com crianças que ainda não escrevem, mas que são consideradas sujeitos de direitos e atores sociais? Este é um dos tensionamentos que a Sociologia da Infância coloca-nos e com o qual nos desafia.

A ética na pesquisa com as crianças envolve o respeito pela sua privacidade e pelo seu consentimento em participar ou não da investigação, além de eliminar quaisquer possibilidades de influenciá-las para que tenham uma determinada opinião. As perguntas que fazemos e as propostas que criamos não devem induzi-las, portanto, a emitir respostas que julgamos mais pertinentes. Ou seja, a ética na pesquisa com as crianças define-se no modo como o/a pesquisador/a interage e faz os questionamentos e as mediações com elas, para não as persuadir de forma alguma em suas respostas e nas suas expressões de opiniões.

Nesse sentido, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deve ser assinado por cada família autorizando a participação da criança na pesquisa, ela também deverá, se assim quiser, preencher um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), adaptado à sua faixa etária.

Natália Fernandes e Rosângela Francischini (2016, pp. 62-63) alertam sobre os cuidados necessários para se pesquisar com as crianças, tais como:

- O direito à explicitação da proposta da pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja efetivamente uma escolha/opção desses sujeitos e/ou daqueles que por eles são responsáveis;
- O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação dos dados;
- As informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que o mesmo não será submetido a situações consideradas de risco;
- O direito de não-participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
- O direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos [...].

Além disso, as referidas autoras ressaltam que o processo de pesquisa deve resultar em dinâmicas que possam fortalecer os direitos das crianças, salvaguardando o seu bem-estar. Um dos riscos que a pesquisa com crianças pode gerar é causar a elas algum tipo de constrangimento, considerando que a relação entre adultos e crianças é sempre uma relação de poder. Por isso, durante a realização da pesquisa, ao solicitarmos a resposta a determinados questionamentos ou a explicitação de suas opiniões sobre algumas situações, sempre deixamos que as crianças ficassem muito à vontade para participar ou não das rodas de conversa ou de determinada atividade.

No que tange às questões éticas das pesquisas com seres humanos, cabe destacar que, segundo Felipe Zago et al. (2016), há inúmeros debates sobre as atuações dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), que foram criados no período pós-guerra e cujas regulações provêm, em grande medida, da área da Medicina, na tentativa de garantir a dignidade e integridade de pessoas participantes das pesquisas clínicas.

Os mesmos autores ressaltam que grande parte das críticas advém da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que questionam o modelo ético e as metodologias dos CEP às suas pesquisas. Dentre o grande número de críticas, o argumento mais comum é “a ineficácia do padrão biomédico de produção de conhecimento e de aferição da ética quando aplicado às pesquisas sociais e humanas” (Zago et al., 2016, p. 190). Assim, muitas regras aplicadas às pesquisas da área biomédica perdem o sentido quando aplicadas às pesquisas das áreas humanas e sociais, uma vez que as relações entre pesquisador/a e participante são distintas nessas áreas. Diante desse contexto, fica evidente que é preciso haver uma recusa a um único modelo de regulação e problematizar as particularidades das pesquisas sociais e humanas. Ou, como sugerem Zago et al. (2016, p. 196), o uni-verso de pesquisa deve tornar-se um multi-verso, pois “ele não é único, mas múltiplo; essa multiplicidade é efeito de uma série de atravessamentos que constitui a pesquisa”. Ou seja, cada “multiverso” tem suas particularidades, suas demandas éticas, e exige diferentes formas de consentimento de quem participa da pesquisa, assim como as mais variadas conexões sociais e políticas entre pesquisador/a e aqueles/as com quem se pesquisa.

Levando em conta todos esses princípios éticos, realizamos com as crianças um momento que resolvemos chamar de “sondagem”, por meio de uma roda de conversa, para avaliarmos se esta seria uma prática metodológica adequada para conversarmos com as crianças sobre o tema desta pesquisa. Utilizamos tal estratégia na tentativa de constituir o processo de investigação com um outro olhar, experimentando problematizar, de um outro modo, o que já vinha sendo feito há algum tempo na nossa prática docente.

Durante a referida roda de conversas, foram apresentadas à turma de crianças, em sua sala referência na escola onde estudavam, algumas imagens de super-heróis e super-heroínas. Fizemos alguns questionamentos sobre o que elas sabiam a respeito daquelas personagens, relacionando os “superpoderes” com a realidade, numa tentativa de investigar possíveis violências vivenciadas. As falas das crianças foram registradas em um caderno de anotações com o auxílio da professora estagiária que atuava na turma. O excerto abaixo destaca um diálogo travado com uma das pesquisadoras, quando as crianças depararam-se com a imagem do Hulk:

Uma menina vira a imagem do Hulk. Então, a pesquisadora questiona quem é que está na imagem, e as crianças respondem em coro que se trata do Hulk. A pesquisadora questiona o que as crianças sabem sobre ele e elas falam aleatoriamente, demonstrando empolgação:

- Quando ele bate nas coisas, ele quebra tudo!

Pesquisadora: E vocês conhecem alguém que é como o Hulk?

Uma menina responde: Às vezes o meu pai fica muito brabo, que nem o Hulk!

Pesquisadora: Por quê?

Menina: Ele fica assim quando minha mãe faz coisas que ele não gosta.

Pesquisadora: Tipo o quê?

Menina: Quando ela faz carreteiro, ele não gosta de comer isso, daí ele fica muito brabo e briga muito com ela.

Um menino emenda: Meu pai também fica muito brabo que nem o Hulk!

Pesquisadora: Por quê?

Menino responde: Porque minha mãe não pode falar nada que ele fica brabo.

Outra menina relata: Quando eu tinha pai, só que ele se separou da minha mãe, ele ficava brabo e quebrava tudo as coisas e botava pra fora (sic).

E outro menino continua: Meu pai e minha mãe um dia estavam brigando e meu pai tirou os ovos da geladeira e quebrou tudo. Eles brigam muito. Daí minha avó escuta o barulho muito alto e vai lá e leva eu e minha mãe pro quarto pra conversar (sic).

Pesquisadora: e eles se machucam?

Menino: Não. Só brigam falando coisas feias. Eles iam se separar, foram num lugar lá, num prédio. Mas daí fizeram as pazes e não se separaram.

Todo esse desdobramento e o diálogo estabelecido com as crianças por meio das imagens fez-nos optar pelas rodas de conversa para o desdobramento metodológico, pois, assim, percebemos que elas teriam oportunidade de expressar suas opiniões, curiosidades, angústias e dúvidas e seus interesses.

Como refere Marisa Costa (2002, p. 109), “precisamos encher o mundo de histórias”. Histórias de quem é esquecido/a, de quem, muitas vezes, não tem vez nem voz, como comumente acontece com as crianças dentro das escolas, especialmente as crianças pequenas, e também com muitas mulheres, vítimas das mais variadas formas de violência.

Em relação à proposta para as rodas de conversa, realizada durante a sondagem descrita anteriormente, embora muitas crianças tenham conseguido expressar suas opiniões, impressões e vivências, percebemos que algumas delas mantiveram-se em silêncio, pois como a roda de conversa ocorreu com todas as crianças ao mesmo tempo, nem todas tiveram vontade de falar em público. Nesse processo, lançamo-nos ao desafio de escutar e compreender o

que as crianças tinham a dizer, procurando entender esse lugar de fala a partir da perspectiva delas. Tal aspecto exige, por vezes, um grande esforço por parte do/a pesquisador/a, que tende a interpretar as falas infantis a partir do seu lugar de adulto. Além disso, também se configura como um desafio escutar e/ou interpretar aquilo que as crianças não dizem, pois, como apontam Demartini et al. (2002, p. 8), há crianças “de pouca fala” ou as que têm mais ou menos condições de falar.

Jane Felipe (2009, p. 8) destaca que, ao escutar as crianças, é ilusão pensar que “observando atentamente os discursos que elas produzem ou reproduzem sobre si mesmas e sobre o mundo, nos trará um desvelar sobre a infância”. Trata-se, portanto, de um processo que nos faz entrar em contato com uma “polifonia de vozes” e com interpretações de diferentes interlocutores. Desse modo, é possível entender que são discursos atravessados por outros discursos e que ecoam a partir de outras vozes. Nessa direção, Felipe (2009, p. 8) também sublinha que “as falas das crianças devem ser examinadas como quaisquer outros textos culturais, isto é, visibilizando de que forma determinados mecanismos e práticas são mobilizados para produzir tais discursos”.

Costa (2002, p. 99) observa que “a participação é sempre desejável, mas não assegura igualdade na produção de discursos”. Por tais razões, tentando maximizar as chances de todas as crianças conseguirem expressar-se de algum modo e, por consequência, conseguirmos interpretar o que têm a dizer aquelas que pouco falam ou que não se sentem à vontade para falar, é que decidimos dividir a turma em três grupos (média de seis a sete crianças em cada um deles), já que a turma era composta por 20 crianças. Desse modo, com um número reduzido de participantes em cada intervenção, acreditamos que o espaço de fala ocorreria de maneira mais tranquila durante as rodas de conversa.

Para respaldo ético e legal da investigação, foram encaminhados às famílias das crianças os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Essa entrega ocorreu nos momentos em que as famílias levaram as crianças à escola ou buscaram-nas, de modo que assim se pudesse explicar do que se tratava o TCLE.

Para as crianças, foi entregue um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido adaptado em forma de convite, após a seguinte explicação a elas sobre as questões éticas da pesquisa:

- Nesta pesquisa, eu quero saber de vocês a opinião sobre algumas histórias e imagens, contando se vocês já viram ou viveram coisas parecidas como as que acontecem com as personagens dessas histórias ou das imagens mostradas, seja na casa de vocês ou na escola. Nós nos encontraremos uma vez por semana, em uma sala diferente, para escutarmos essas histórias e conversarmos. Isso ocorrerá em torno de cinco vezes;

- A turma será dividida em três grupos, então sempre irão contigo mais uns seis ou sete amigos/as;

- Enquanto estivermos conversando, eu vou gravar as nossas conversas, fazer algumas anotações e tirar algumas fotografias para depois poder ouvir/ver de novo com calma o que fizemos;
- Se você não quiser participar desta pesquisa, não tem problema. Você pode não aceitar participar;
- Caso você aceite, mas se em algum momento você não quiser ir comigo e os/as demais colegas para a outra sala, pode ficar na sua sala com a sua professora;
- Tudo o que fizermos nos encontros ficará bem guardado e eu não contarei a ninguém o que foi que você me disse. A isso se chama sigilo. Porque, quando se faz pesquisa, a gente não pode sair dizendo o nome das pessoas que dela participaram. Por isso, vamos inventar um outro nome para você quando eu usar os dados, ou seja, aquilo que foi dito, na pesquisa (Caderno de anotações. Outubro de 2018).

Para registro das rodas, foram utilizados como recurso gravações das falas das crianças, alguns apontamentos em caderno de anotações e fotografias das dinâmicas e das propostas. Para que se pudesse contemplar assuntos diversos que circulam em torno do tema das violências, elaboramos um planejamento e um cronograma para sua execução, que teve como recurso disparador dos debates a literatura e a utilização de imagens.

Outra etapa importante nesse processo foi a escolha do nome fictício de cada criança, cabendo a cada uma delas essa tarefa. Para essa dinâmica, foram colocados alguns nomes próprios escritos no interior de duas latas (uma com nomes femininos e outra com nomes masculinos), de modo que deveriam optar por uma das duas para retirar seu nome fictício.

Conforme os nomes iam sendo sorteados, cada criança abria o papel frente à turma e entregava-nos para realizarmos a leitura do nome. Elas demonstraram empolgação com a dinâmica, pois sorriam e diziam “Eu gostei do meu nome de faz-de-conta”, ou algum/a colega comentava que conhecia alguém com o nome sorteado.

Planejamos este momento para que pudéssemos manter os sigilos necessários em relação às suas identidades. Também ficou acordado que cada participante faria seu autorretrato e uma breve apresentação, garantindo a sua autoria e dando mais visibilidade à sua participação. Para a apresentação, as crianças foram chamadas uma a uma e elas falaram sobre quem elas eram, com quem moravam, o que faziam quando não estavam na escola e onde costumavam passear. Elencamos alguns registros das falas das crianças e as ilustrações para mostrar o resultado da dinâmica, conforme pode ser conferido na sequência (Tabela 1).

Tabela 1*Autorretrato e apresentação de algumas crianças.***RAQUEL**

“Eu? Eu faço coisas pra minha mãe. Eu ajudo. Quando vou passear, vou na minha avó e na minha tia. Moro com meu pai, minha mãe e meu irmão”.

**HENRIQUE**

“Eu me acho legal. Moro com meu pai, minha mãe, meu irmão e minha irmã. Quando eu estou em casa, fico olhando desenhos e, quando estou doente, só fico deitado no sofá. Quando a gente sai, a gente compra sorvete e vai na igreja. Eu canto e meu pai prega”.

**MILENA**

“Eu me acho feia. Moro com meu pai, minha mãe e meu irmão. Quando estou em casa, às vezes mexo no celular, às vezes fico com meu irmão olhando vídeo. Quando a gente sai, eu vou na avó e na tia”.

**HELENA**

“Eu sou a Little Bug. Moro com meu avô, minha avó e meu tio. A minha mãe casou e agora mora num apartamento com o marido dela. Quando eu estou em casa, eu brinco na piscina, vou no centro e na igreja com minha avó e meu avô”.

**VINÍCIUS**

“Eu sou esperto. Moro com meu pai e minha mãe. Em casa, eu fico olhando vídeo no meu tablet. Às vezes, a gente vai no shopping ou em algum outro lugar”.

Através da autodeclaração das crianças, foi possível compreender como cada uma percebe-se no mundo e insere-se em seu contexto de maneira distinta. Enquanto algumas se acham “legais”, outras se mostram pouco à vontade consigo mesmas, dizendo-se “feias” ou não sabendo bem como elas devem se apresentar quando solicitadas (embora isto não seja um problema, visto que ainda são muito novas e provavelmente nunca tenham sido solicitadas para o exercício de se autodefinirem). Acreditamos que tal estratégia de aproximação para o desenvolvimento da pesquisa possibilita ampliar o olhar sobre as crianças, valorizando as narrativas que elas estabelecem sobre si mesmas e não apenas a partir do olhar adulto.

Outro fato que se constata pelas falas é que os/as participantes desta pesquisa compõem um grupo de crianças que passa um tempo considerável em casa, em frente a recursos eletrônicos e, principalmente, com uma gama limitada de lazer e acesso a atividades culturais diversificadas, pois a maioria delas relatou que o único “passeio” era ir à casa de parentes ou à igreja.

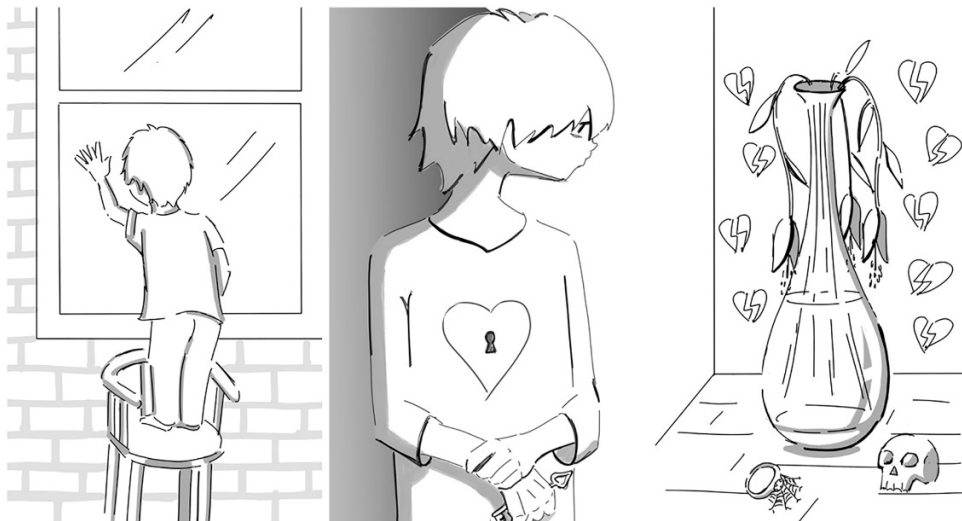
3. CONCLUSÕES: APRENDENDO A RECONHECER E A NOMEAR VIOLÊNCIAS

Trazemos aqui alguns tensionamentos acerca da devolutiva da pesquisa que realizamos com as crianças participantes. Afinal, como poderíamos apresentar alguns resultados da pesquisa que realizamos sobre um tema bastante sensível e complexo a um grupo de infantes de cinco anos de idade? Para tanto, solicitamos a um desenhista três ilustrações que sintetizassem os temas emergentes nas nossas análises, de modo que o retorno que queríamos dar às crianças sobre a pesquisa fosse viabilizado. Para potencializar a participação delas nesse processo, também solicitamos que elas escolhessem um título para esses desenhos que, de alguma forma, tentavam sintetizar tudo aquilo que havíamos levantado ao longo da pesquisa, a partir do que elas haviam dito.

Assim, um ano depois do início da pesquisa, foi realizada com as crianças uma última roda de conversa para a devolutiva dos resultados. As três ilustrações para quais elas deram títulos estão aqui expostas na sequência (Figura 1).

Figura 1

Montagem das imagens utilizadas no retorno às crianças.



Pesquisadora: Vocês lembram daquela pesquisa que vocês fizeram comigo no ano passado, que a gente se reunia pra conversar e eu deixava o gravador no meio da roda?

- Sim!!! – as crianças respondem em coro.

Pesquisadora: Pois é, agora esta pesquisa está pronta e eu quero contar para vocês o que foi possível descobrir com as nossas conversas (neste momento, as crianças sorriem e fazem expressão de espanto/expectativa).

Pesquisadora: Olha, deu todas essas páginas (mostrando a pesquisa escrita no notebook), mas como é muita coisa para a gente ler aqui agora, eu pedi para um artista fazer três desenhos que mostram o significado do que foi descoberto com a pesquisa. Mas, antes de eu contar, quero que vocês me ajudem a dar um nome para cada desenho. Vocês aceitam?

- Sim!!! – respondem em coro novamente.

Pesquisadora: Então, este aqui (aponto para a ilustração do menino olhando na janela, que estava no centro da roda), como poderia ser o nome?

- Eu acho que podia ser “o menino que queria ver as cores do mundo”, diz a Helena.

Pesquisadora: E este? (apontando para o desenho do menino com cadeado no coração).

- Este pode ser “O menino triste de coração fechado”, diz o Vinícius.

Pesquisadora: E este aqui? (apontando para o desenho das flores murchas)

- Este é triste, as flores estão tristes. Podia ser “a tristeza”, diz Milena.

Pesquisadora: Bom, com estes desenhos eu quero contar para vocês que, com a pesquisa que fizemos juntos, foi possível descobrir que, às vezes, as crianças ficam em casa sozinhas quando os adultos vão trabalhar; que, às vezes, os meninos não falam muito sobre os sentimentos, mas que é importante falar; e que, em alguns momentos, o pai e mãe brigam, se machucam, vocês ficam tristes...

Nisso, Sara me interrompe: O meu pai brigou com a minha mãe e deu um empurrão nela. Agora eles se separaram e eu fico uma semana com um, uma semana com outro.

Arthur em seguida emenda: O meu pai deu um tapa no rosto da minha mãe e ela reagiu e empurrou ele.

Milena em seguida argumenta: Então é por isso que o Arthur bate nas meninas!

(Roda de conversa para devolutiva às crianças realizada em 08/10/2019).

A partir dos diálogos que se estabeleceram nesse encontro de devolutiva para as crianças, apresentando os resultados da pesquisa de uma maneira que julgamos condizente com a faixa etária, foi possível perceber o quão importante foi todo o processo e não apenas o resultado final da investigação.

Interessante observar que, um ano depois, ainda havia mais relatos de violências vivenciadas pelas crianças, fazendo-nos perceber o quanto o processo de pesquisa e as conversas anteriores que tivemos com a turma foram capazes de fazer com que as crianças reconhecessem com mais facilidade as situações de violência.

Além disso, foi possível também perceber o quanto as crianças encontram na escola, especialmente na figura da professora/pesquisadora, um espaço que inspira confiança, podendo compartilhar situações do cotidiano que lhes causam dor, sofrimento, angústia e perplexidade. Observamos também que elas, após o processo de pesquisa, demonstraram uma capacidade mais aguçada de relacionar e entender as consequências da violência. O momento quando Milena conseguiu estabelecer a relação de que o Arthur batia nas meninas na escola porque via seu próprio pai batendo na sua mãe em casa ilustra esse ponto.

Diante dessa situação, recorremos aos argumentos de Laura Dalla Zen (2017), quando faz referência à microfísica do empoderamento, pois no momento em que essas crianças, em certa medida, começam a identificar algumas situações de violência, conseguindo reconhecê-las e nomeá-las, elas voltam-se em direção a um certo empoderamento, “como ampliação de possibilidades de vida [...], mediante uma postura mais participativa nas micro relações que ela estabelece”. Nessa direção, percebe-se que este processo de criação de estratégias para a escuta das crianças sobre o que elas têm a dizer, sobre as situações de violências pelas quais passam possibilitou-as “um certo tipo de empoderamento” (Dalla Zen, 2017, p. 152), que emerge da maneira de elas posicionarem-se e reconhecerem com mais facilidade as situações de violência e, até mesmo, algumas de suas consequências.

A partir desse retorno que as crianças deram-nos quando apresentamos alguns resultados da pesquisa, ficou mais evidente o quanto é possível e necessário que nós, enquanto pessoas adultas, pensemos (e coloquemos em prática) algumas possibilidades de enfrentamento, junto à infância, das desigualdades e violências presentes na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

Alderson, P. (2005) As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, 26(91), 419-442.

Barbosa, M. C. S. & Canavieira, F. O. (2017). Participação infantil e debate democrático: Aproximações pelo campo da educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*, 19(36), 361-378.

Carvalho, R. S. & Silva, A. P. S. (2016) A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. *Psicologia em Estudo*, 21(1).

Costa, M. V. (2002). Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In M. V. Costa (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de fazer e pensar em educação*. (pp. 107-123). Editora Lamparina.

Crowley, P. (1998). *Participación infantil: para una definición del marco conceptual. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. UNICEF.

Demartini, Z. B. F., Prado, P. & Faria, A. L. (2002). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Autores Associados.

Felipe, J. (2009). Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. *Revista Textura*, 11(19-20), 4-13.

Fernandes, N. & Francischini, R. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*, 33(1), 61-69.

Fernandes, N. & Marchi, R. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250024.

Flores, J. H. (2009). A (Re)invenção dos direitos humanos. Fundação Boiteaux.

Karlsson, L. (2008). Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In S. H. V. Cruz (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 139 – 156). Cortez.

Pires, S. & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17(38), 331 – 320.

Santos, G. F. V. (2016). Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil. In J. Felipe & S. S. Albuquerque (orgs). *Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano*. Evangraf.

Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 49-64.

Trevisan, G. P. (2014). *Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós. Infância e cenários de participação: uma análise sociológica dos modos de decisão das crianças na escola e na cidade*. [Tese de Doutorado]. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Zago, L. F., & Guizzo, B. (2016). Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em educação com gênero e sexualidade. *Inter-Ação*, 41(1), 189-212.

Zanette, J. E. (2018) *Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e as (in) possibilidades de uma rede (in)formativa sobre Gênero e sexualidade*. [Dissertação de mestrado.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Zen, L. D. (2017) *O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*. [Tese Doutorado], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

i Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-8317-2072>

ii Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-4802-2113>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Jéssica Tairâne de Moraes
Rua Lopes Trovão, 333. Torre 7. Apto 503. Novo Hamburgo/RS -
Brasil. Cep: 93320-500
jetairane@gmail.com

Recebido em 9 de setembro de 2020
Aceite para publicação em 5 de agosto de 2021

Secrecy, anonymity and ethics in research with children

ABSTRACT

This article discusses some theoretical-methodological and ethical aspects involved in the construction of a research carried out with five-year-old children, students of the municipal network of Early Childhood Education, in a city in the Metropolitan Region of Porto Alegre, located in the state of Rio Grande South / Brazil. The main objective of the investigation sought to understand how children perceived and interpreted gender-based violence experienced in the family and / or in their surroundings. Based on the theories proposed by the Sociology of Childhood and Gender Studies, strategies were used to promote this debate with children through conversation and literary reading. The results of the research pointed to the importance of children's participation in the development of research and within ethical principles, involving respect for their worldviews, enabling the recognition and identification of situations of violence and their possible consequences.

Keywords: Childhood; Research with children; Ethic; Participatory methodologies; Gender-based violence

Secreto, anonimato y ética en la investigación con niños

RESUMEN

Este artículo discute algunos aspectos teórico-metodológicos y éticos involucrados en la construcción de una investigación realizada con niños de cinco años, estudiantes de la red municipal de Educación Infantil, en una ciudad de la Región Metropolitana de Porto Alegre, ubicada en el estado de Rio Grande del Sur / Brasil. El objetivo principal de la investigación buscó comprender cómo los niños perciben e interpretan la violencia de género vivida en la familia y / o en su entorno. A partir de las teorizaciones propuestas por la Sociología de la Infancia y los Estudios de Género, se utilizaron estrategias para promover este debate con los niños a través de la conversación y la lectura literaria. Los resultados de la investigación señalaron la importancia de la participación de los niños en el desarrollo de la investigación y dentro de los principios éticos, involucrando el respeto a su cosmovisión, permitiendo el reconocimiento e identificación de situaciones de violencia y sus posibles consecuencias.

Palabras clave: Infancia; Investiga con niños; Principio moral; Metodologías participativas; La violencia de género

Adaptação ao ensino superior: Perspectiva de alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica

RESUMO

O estudo objetivou analisar o processo de adaptação de alunos ingressantes nos cursos de Engenharia do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, a partir da abordagem da Teoria das Representações Sociais. Foram realizadas entrevistas com 31 alunos admitidos nos anos de 2018 e 2019, considerando as preocupações, facilidades e dificuldades relacionadas à vida estudantil e à vida cotidiana. Os resultados demonstram que as preocupações dos alunos se concentram no rigor acadêmico, no estresse relacionado à administração do tempo para realização das tarefas e no desenvolvimento de competências transversais. A qualidade acadêmica e o suporte oferecido pelos colegas e pela instituição são aspectos que não trazem preocupação. A dificuldade se concentra em conciliar atividades extracurriculares e de lazer, e a convivência no alojamento é vista como uma facilidade. Estes resultados direcionam ações que podem ser adotadas pelas instituições de ensino para ampliar esforços na construção de projetos psicoeducacionais de suporte aos ingressantes.

Palavras-chave: Expectativas; Estudantes universitários; Bem-estar subjetivo; Representações sociais

1. INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior é marcado pela adaptação dos alunos a novas regras e novos modos de aprendizagem e socialização e pela necessidade de adotar uma postura mais ativa em busca da aquisição de conhecimento (Martins & Santos, 2018; Oliveira et al., 2014; Soares & Del Prette, 2015), o que podem ser considerados desafios para os quais nem todos os estudantes estão preparados (Araújo & Almeida, 2015).

A adaptação ao ensino superior tem sido alvo de estudos que especificam as dificuldades dos estudantes neste período (Casanova et al., 2020; Soares et al., 2015), em alguns casos, fazendo análises comparativas entre grupos (Araújo et al., 2015; Zazula & Appenzeller, 2019). Aspectos adaptativos tais como a gestão do tempo, os relacionamentos interpessoais e as

Marina Miranda
Lery Santosⁱ
Instituto de Controle
do Espaço Aéreo,
Brasil

Cristiane Pessôa
da Cunha Lacazⁱⁱ
Instituto Tecnológico
de Aeronáutica, Brasil

Marta Maria Tellesⁱⁱⁱ
Universidade da Força
Aérea, Brasil

expectativas são associados ao rendimento acadêmico e à evasão (Cunha & Carrilho, 2005; Fleith et al., 2020; Honório et al., 2019; Matta et al., 2017).

Considerando os resultados apontados na literatura por estudos anteriores, o objetivo deste trabalho foi analisar, sob a vertente da Teoria das Representações Sociais (TRS), o processo de adaptação de alunos que ingressam nos cursos de Engenharia do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e optam pela carreira militar. Nesse caso específico, além dos desafios tradicionais, inerentes ao ensino superior, existem peculiaridades cotidianas do ITA que tornam a trajetória formativa diferenciada.

Tais peculiaridades estão relacionadas ao fato de que, além de ser uma instituição pública federal de ensino superior, o ITA é uma instituição militar. Assim, por força de lei, todos os alunos ingressantes são compulsoriamente matriculados em curso para formação militar no primeiro ano, período em que são aplicados conhecimentos teóricos sobre regulamentos, doutrinas, armamento, e desenvolvidas atividades práticas, como ordem unida, educação física, tiro e exercício de campanha.

A partir do segundo ano, apenas aqueles que optaram pela carreira militar, no ato da inscrição no vestibular, o que corresponde a 20% dos alunos ingressantes a cada ano, continuam a cursar, concomitantemente, a graduação em engenharia e a formação militar.

Naturalmente, o início do curso acarreta mudanças significativas no ritmo de vida desses jovens, sejam eles optantes ou não pela carreira militar, pois muitos deixam suas casas e famílias em outros Estados, implicando, na maioria dos casos, em residir no alojamento que é oferecido pelo ITA. No alojamento, coabitam com outros alunos, de hábitos e costumes diversos, e precisam assumir responsabilidades na administração, por exemplo, de seu próprio bem-estar.

O fato de a maioria dos alunos conviver diariamente, não apenas no ambiente acadêmico, mas também no alojamento, propicia momentos de compartilhamento de informações, interesses, valores e experiências. Porém, ao contrário do que acontece com os demais alunos, aqueles que optam pela carreira militar, além da adaptação à vida acadêmica, precisam se adaptar ao contexto militar.

Os desafios enfrentados por esses alunos na adaptação à formação acadêmica e militar, simultaneamente, foi evidenciado pelas autoras como um tema ainda escasso de investigação. No caso específico do ITA, não há na literatura pesquisa realizada com os alunos que optam pela carreira militar.

As publicações sobre adaptação ao ensino superior, de maneira geral, utilizam como metodologia a aplicação de escalas e questionários (e.g. Casanova & Almeida, 2016; Cunha & Carrilho, 2005; Fleith et al., 2020; Honório et al., 2019; Tomás et al., 2014; Zazula & Appenzeller, 2019) e a revisão de literatura (e.g. Matta et al., 2017; Oliveira et al., 2014; Soares et al., 2015). Este trabalho baseia-se em uma abordagem qualitativa, acrescentando à literatura existente a perspectiva psicossociológica da TRS, a fim de explicar a realidade social dos alunos que optaram pela carreira militar, produzida pela interação e pela comunicação.

Nesse sentido, entende-se a relevância e a originalidade deste estudo que busca investigar como se dá essa adaptação no ITA, partindo de situações

concretas vivenciadas na vida estudantil e na vida cotidiana. Para tanto, tomam-se como objetivos específicos identificar situações da vida estudantil que geram ou não preocupações e identificar situações da vida cotidiana em que os alunos encontram ou não dificuldades.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

À TRS interessa “distinguir entre o que remete ao conhecimento e aquilo que remete a um pensamento que se expande a partir da experiência concreta” (Jodelet & Loprete, 2015, p. 323). Constitui-se em um saber prático que liga um sujeito a um objeto (Jodelet, 2001; Moscovici, 2003).

Ao partilharem atividades de formação acadêmica e militar, os alunos constituem, de modo dialógico, o universo nocional sobre as experiências que vão permear a vida estudantil e cotidiana no ITA, principalmente durante a adaptação. A partir do compartilhamento de suas opiniões, sentimentos e crenças tomam posição (Moscovici, 1978) e, nesse processo, se adaptam ao novo ambiente.

A comunicação serve como o principal meio para estabelecer as associações com as quais os membros de um grupo, no caso específico desta pesquisa os alunos, se ligam uns aos outros (Moscovici, 2003) com suas preocupações, facilidades e dificuldades, guiadas por valores e modelos baseados em suas experiências individuais (Jodelet, 2001).

Considerando a representação social “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 21), estudos recentes envolvendo o ensino superior abordam, por exemplo, as representações de alunos e professores sobre a educação à distância (Souza & Cerqueira, 2014), as representações de docentes sobre a definição de docência (Silva & Aguiar, 2017), a percepção de alunos sobre a responsabilidade social das escolas médicas (Oliveira et al., 2020) e as representações sociais de estudantes de psicologia sobre a saúde mental (Silva et al., 2018).

Os resultados destes estudos mostram representações sociais marcadas por processos simbólicos e cognitivos construídos e reconstruídos pelos indivíduos pesquisados em suas experiências grupais. Tendo em vista que sobre a adaptação ao ensino superior não foram encontradas referências específicas, neste estudo a contribuição da TRS se dá na medida em que traz subsídios para compreender a elaboração simbólica e cognitiva que fazem os alunos sobre o processo de adaptação ao ensino superior e, conseqüentemente, à vida militar e ao ITA.

2.2. ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

Alvo de investigações recentes, a adaptação ao ensino superior se refere ao estudo de situações pertinentes ao jovem estudante em seu ingresso no contexto universitário. Os resultados dos estudos nesta área vêm apresentando

a importância do tema, já que apontam a relação direta entre uma transição tranquila por este período e o sucesso acadêmico.

As pesquisas quantitativas sobre adaptação ao ensino superior costumam empregar como instrumento o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) (Almeida & Ferreira, 1997) e suas adaptações, contendo itens agrupados nas dimensões pessoal, de realização acadêmica e contextual. Em estudo que analisou a relação entre as vivências dos estudantes do Instituto Militar de Engenharia e o rendimento acadêmico, Cunha e Carrilho (2005) apontaram que os alunos com as melhores vivências acadêmicas nas dimensões pessoal e de realização acadêmica apresentam melhor rendimento escolar.

No mesmo sentido e também considerando exclusivamente os cursos de engenharia, em revisão de literatura sobre a adaptação universitária, Matta et al. (2017) concluíram que os relacionamentos interpessoais podem favorecer o rendimento acadêmico e adiar a evasão. Os autores apontam ainda que são escassos os trabalhos que abordam o tema com os alunos desta área.

Para além da relação das vivências acadêmicas com o rendimento dos alunos, o estudo de Carlotto et al. (2015) investigou a correlação dessas vivências com as estratégias de enfrentamento (*coping*). Empregando também o QVA, os autores encontraram a correlação positiva das estratégias focadas no problema e no suporte social com o processo de adaptação acadêmica e a correlação negativa das estratégias focadas nas emoções com o processo de ajustamento ao ensino superior.

3. MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, a fim de explorar, a partir da perspectiva dos alunos que optaram pela carreira militar, a variedade de pontos de vista sobre os desafios da adaptação. Aspectos relacionados ao período de adaptação emergem de forma livre durante as entrevistas. Do mesmo modo, a partir das análises, pode-se identificar estratégias e propor ações de suporte a este período.

3.1. PARTICIPANTES

Os participantes são alunos que ingressaram no ITA em 2018 e 2019, optando pela carreira militar no momento da inscrição no vestibular. De um total de 27 alunos que fizeram essa opção em cada ano, o estudo contou com 16 voluntários de cada turma, totalizando 32 entrevistas. Verificou-se que um dos entrevistados não havia feito a opção pela carreira militar e, por este motivo, sua entrevista foi descartada.

Dos 31 alunos participantes, 29 são do gênero masculino. Apenas três mulheres fizeram a opção pela carreira militar na turma de 2019 e duas na turma de 2018. A média de idade dos participantes é de 20,72 anos e 25 deles realizaram o vestibular do ITA três vezes ou mais até serem aprovados. Três dos participantes são da região sul, 11 da região sudeste, dois da região norte, 10 da região nordeste e cinco da região centro-oeste, contemplando as cinco regiões do Brasil.

3.2. INSTRUMENTOS

Para caracterizar o perfil dos participantes, utilizou-se um questionário contendo idade, gênero, naturalidade, número de tentativas de aprovação no vestibular do ITA e como conheceram a Instituição. Foi elaborado um guia com quatro perguntas para as entrevistas individuais semiestruturadas: Quais são as situações da vida estudantil nas quais você manifesta preocupação?; Quais são as situações da vida estudantil nas quais você não manifesta preocupação?; Quais são as situações da vida cotidiana nas quais você encontra maiores dificuldades?; Quais são as situações da vida cotidiana nas quais você encontra maiores facilidades?

3.3. PROCEDIMENTOS

Os alunos das turmas selecionadas para o estudo foram reunidos durante o horário regular das atividades militares para que fossem passadas informações a respeito da pesquisa. Os voluntários leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preencheram o questionário de informações demográficas.

Aplicaram-se, então, entrevistas individuais semiestruturadas, com duração média de 40 minutos. As entrevistas foram realizadas nas dependências do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva da Aeronáutica de São José dos Campos e conduzidas por três pesquisadoras, considerando a disponibilidade daquele Centro, bem como os compromissos acadêmicos dos alunos voluntários.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Os textos resultantes das transcrições foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e o *software* NVivo 12 foi utilizado como ferramenta de apoio para a obtenção da frequência de palavras que deu suporte à análise. Antes da importação dos dados procedeu-se à correção ortográfica para a verificação de inconsistências textuais. No intuito de garantir a confidencialidade das identidades, as entrevistas foram agrupadas e cada participante identificado com um código composto pelo ano da turma e o número correspondente à ordem em que foi entrevistado.

Após essa etapa, o projeto foi nomeado, cadastrado e importado para a base de dados do *software*. O próximo passo consistiu na criação e cadastro de categorias denominadas “Nós”. Em seguida, passou-se à leitura das respostas dos entrevistados e à inserção manual dos fragmentos de textos para a composição das categorias/Nós. Vale ressaltar que a seleção desses fragmentos foi realizada considerando-se as situações da vida estudantil que os alunos consideram gerar ou não preocupações e as situações da vida cotidiana em que encontram ou não dificuldades, as leituras flutuantes acerca do material transcrito e o olhar das pesquisadoras sobre os dados. A partir da codificação empreendida, chegou-se à definição das categorias de análise: Aproximação à vida estudantil – preocupações e não preocupações; e Aproximação à vida cotidiana – facilidades e dificuldades.

Entre as ferramentas de consulta de dados disponíveis no NVivo 12, utilizou-se a frequência de palavras para ilustrar a discussão de resultados. Com base nela, foram selecionados fragmentos de fala dos entrevistados, considerando o contexto em que as palavras aparecem.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. APROXIMAÇÃO À VIDA ESTUDANTIL - PREOCUPAÇÕES E NÃO PREOCUPAÇÕES

A chegada ao novo nível de ensino, após concorrido processo seletivo em nível nacional e, como no caso de muitos dos ingressantes no ITA, obtendo êxito somente após algumas tentativas, implica, necessariamente, adaptações. Nesse contexto, o estudante deve conciliar motivações e interesses pessoais, muitas vezes concebidos a partir do pouco conhecimento da futura profissão, com novas possibilidades que começam a se apresentar.

Desse modo, por entender-se, segundo a perspectiva de Jodelet (2003), que os alunos pesquisados são sujeitos sociais ligados “à perspectiva de outro, à interação com os outros” (p. 128), buscou-se analisar o processo de adaptação a partir da aproximação às situações da vida estudantil e cotidiana vivenciadas após o ingresso no ITA.

Considerando a vida estudantil e os relatos acerca das preocupações e também das situações que não as causam, é possível verificar, pela frequência de palavras apresentada na Tabela 1 (em anexo) que “preocupação” associa-se, entre outras, a “bastante”, “matérias”, “estudar”, “consigo” e “estresse”.

Assim, diferentes situações motivadoras ou não de preocupação foram apontadas pelos alunos. Buscando as palavras que remetem às situações que os preocupam, toma-se em análise a palavra “estresse” e as palavras a ela associadas. Em revisão da literatura, o estresse é apontado como uma experiência comum a muitos estudantes no ensino superior (Araújo & Almeida, 2015).

Em estudo comparativo, Lúcio et al. (2019) evidenciaram, a partir do Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), níveis mais elevados de estresse em estudantes ingressantes (65,0% na fase de alerta e 57,9% na fase de exaustão) em contraponto a estudantes concluintes. O relato de um dos entrevistados sugere o contexto que conduz a essa reação emocional.

Essa é minha maior preocupação, você manter a cabeça bem, que às vezes você está ali estudando bastante e começa a parar de raciocinar, começa a ficar com um nível de cansaço que vai acumulando e você vai mantendo um estresse que não é muito bom, ao longo do tempo. (1ano_10)

A fadiga é um sintoma físico comum, mas o constante estado de estresse conduz ao cansaço mental que, se não gerenciado, traz prejuízos ao desenvolvimento psicológico, emocional e acadêmico dos alunos (Lúcio et al., 2019).

É interessante destacar que, embora a administração de agentes estressores não tenha sido diretamente abordada nesta pesquisa, Carlotto et al. (2015) encontraram correlação positiva entre processo de adaptação acadêmica e *coping* (estratégia de enfrentamento) em estudantes universitários, enquanto as estratégias com foco na emoção (negação, fuga dos problemas e distanciamento) apresentaram correlação negativa, estas últimas interferindo, em médio e longo prazo, no processo de adaptação.

Considerando as exigências acadêmicas inerentes aos cursos superiores e as estratégias de enfrentamento dos desafios da adaptação, cabe ao aluno encontrar seu próprio ritmo e maneira de aprender (Almeida, 2007). No caso do ITA, a dedicação aos estudos é uma exigência que se impõe aos alunos e supõe-se ser uma tarefa ainda mais necessária, considerando a conciliação do curso de engenharia com a formação militar.

As palavras “bastante”, “matérias”, “estudar” e “entregar” apontam para as preocupações ligadas às demandas acadêmicas diárias.

Muitos entregáveis para a gente fazer e, às vezes, a gente não tem tempo compatível para poder entregar. E isso acaba gerando uma bola de neve que vai estourando no fim do semestre, geralmente no período de provas. (1ano_16)

Quando acumula muita coisa junto me preocupo (...), começa instrução do CPOR junto, começa a ter provas, começa a ter outros entregáveis, laboratórios, relatórios. (2ano_01)

Eu acho que quando está com muita coisa para entregar e o nível que a gente precisa estudar é alto. (2ano_09)

O ITA é uma escola de alta demanda que tem como um dos seus princípios garantir a produtividade dos alunos, de forma que as atividades sejam sucessivas, intensas e controladas. Em face dessa exigência pela produtividade, os alunos manifestam preocupação com a administração do tempo para darem conta das obrigações acadêmicas e realizarem as entregas nos prazos, o que exige, segundo eles, planejamento.

Única preocupação que eu posso dizer é em relação a conciliar o tempo (1ano_04)

Minha preocupação principal é se eu estou gastando meu tempo da maneira mais eficiente possível. (1ano_07)

As principais preocupações são organizar o tempo para que nada fique muito acumulado. Mas a parte mais difícil mesmo é gerir o tempo ainda mais, não só as provas da parte acadêmica, mas também com várias coisas extracurriculares que a gente faz, as iniciativas, e principalmente as provas de finais de bimestre, que também exigem muito da gente. (1ano_11)

É sempre com relação a data de entrega, tanto para prova quanto para trabalho; sempre tem uma data que você tem que estar pronto e ter sempre a preocupação de terminar tudo no horário e na data certa. (1ano_13)

A gestão do tempo é uma vivência difícil durante a adaptação ao ensino superior (Cunha & Carrilho, 2005). Nessa fase, os estudantes precisam

modificar a forma como se relacionam com o tempo e com o estudo (Pinho et al., 2015) para acompanhar o novo ritmo de aprendizagem, que se baseia em menos contato e menos *feedback* dos professores (Tomás et al., 2014).

É interessante destacar, considerando a amostra que compõe este estudo, que estudantes do gênero masculino apresentam mais dificuldades na administração de tarefas diárias em comparação com estudantes do gênero feminino, conforme aponta estudo que levantou diferenças significativas, considerando o gênero, o capital sociocultural das famílias de origem e a qualidade do percurso escolar dos estudantes do ensino superior português (Almeida et al., 2006).

Tomando em análise as palavras “estudar”, “semestre” e “difícil”, foi possível identificar também, entre as preocupações relacionadas ao desempenho acadêmico, provas, notas e desligamento do curso, como expresso em alguns posicionamentos.

Na vida estudantil, eu acho que aqui no ITA, em particular, as avaliações são bem complicadas. Então, existem vários mecanismos, aqui na universidade, de desligamento do aluno. (1ano_08)

Quando tem prova sempre. Nunca dá para ter certeza se você está preparado o suficiente para a prova. (1ano_13)

Com as notas. O ITA tem muito mecanismo e eles são muito rígidos, não dão margem para a gente e querem que a nossa vida seja só estudar, só isso. (1ano_15)

O que preocupa bastante é nota, porque é difícil, é muita pressão e é muito tempo fazendo provas, então é bem estressante. (2ano_07)

Questões de avaliações, preocupações com notas, essas coisas. (2ano_09)

Preocupação, geralmente fim de semestre, quando vai chegando as provas, e as provas aqui não são nada fáceis. (2ano_10)

Principalmente quando eu acabo não conseguindo um bom desempenho em uma prova e acabo precisando tirar uma nota maior na outra. (2ano_11)

Eu diria que a maior preocupação é conseguir atingir boas notas e com relação a aprender os conteúdos que estão sendo passados. (2ano_15)

Mais questão de nota, mesmo. (2ano_16)

Identificam-se nas falas as expressões “muito rígidos”, “muita pressão” e “nada fáceis”, que vêm reforçar a intensidade das atividades e a produtividade exigida dos alunos. A preocupação com as notas deriva do regime acadêmico

que institui 6,5 (seis e meio) como a nota mínima para aprovação. A reprovação e o desligamento do curso podem ocorrer se o aluno obtiver nota inferior a 5,0.

Dentro dessa lógica, percebe-se que a palavra “trancar”, também recorrente, e que na prática significa afastamento do curso, conforme as normas da escola, está relacionada com provas e notas, entendendo-se que o desempenho aquém do esperado gera impactos negativos na vida estudantil. As discrepâncias entre a expectativa e as vivências têm sido relacionadas, na literatura, a um estado de “desencanto” do aluno com o curso e até mesmo à evasão durante o período de adaptação ao ensino superior (Casanova & Almeida, 2016; Fleith et al., 2020). Os entrevistados enfatizam que, por terem optado pela carreira militar de engenharia, não detêm a prerrogativa do trancamento e justificam suas preocupações:

Eu tenho medo de que mesmo me esforçando eu não consiga permanecer. (1ano_05)

Ter que livrar esse tipo de situação que é ser levado a Conselho, isso é algo que é bastante estressante. (1ano_08)

Com nota ruim. Se não tiver nota boa não consigo passar, não vou conseguir continuar no curso. (1ano_09)

Não ter nota suficiente para poder escolher onde eu vou estagiar, daqui a dois anos, que é aqui dentro nos Institutos, isso me preocupa. (1ano_14)

O fato de não poder trancar, a gente não pode pegar dependência também, a gente pode ser desligado a qualquer momento. (2ano_02)

Questão de nota, porque o ITA, ele tem essa questão de ser rígido com as notas. Então, você não vai ter a segunda chance. (2ano_04)

A preocupação seria não atingir as notas na forma como é o nosso sistema (...), não ter aprovação. (2ano_06)

Acho que preocupação que todo mundo tem é de ficar de segunda época, ter que trancar um ano (...), trancar por saúde ou por nota. (2ano_14)

Estas preocupações parecem intimamente relacionadas ao desejo de conseguir concluir o curso, realizar-se profissionalmente e absorver todo o conhecimento disponível no ITA, como destacaram outros alunos.

Minha preocupação mesmo é conseguir completar, me formar e me tornar tenente. (2ano_08)

Acho que a única preocupação que eu tenho é no futuro eu desencantar com o que eu fiz até então, não me achar. (...) não encontrar aquilo que eu acho que é o que eu devo fazer aqui no ITA. (2ano_12)

Essa é uma das minhas preocupações, passar pelo ITA e não tirar dele todo o conhecimento que eu poderia. (2ano_13)

Aprofundar o conhecimento e desenvolver competências pessoais, profissionais e sociais são expectativas de alunos que ingressam na universidade (Fleith et al., 2020). A necessidade de desenvolver habilidades interpessoais, além das habilidades profissionais, foi apontada como uma preocupação por alunos da Turma 2018.

Eu acho que são as habilidades, além do setor acadêmico, as habilidades interpessoais, de liderança e gestão. Acho que isso é minha atenção maior agora, que é onde o ITA não supre e a gente tem que buscar por conta. (2ano_03)

Ter um desenvolvimento pessoal, uma boa relação com meus amigos e com a galera que estuda comigo é bem mais necessário. Desenvolver como vou me relacionar com as pessoas é a prioridade, e em segundo plano ficam minhas notas. (2ano_05)

Sobre a colocação do aluno 2ano_03 de que “tem que buscar por conta” o desenvolvimento de habilidades, Prette e Del Prette (2011) sinalizam que “a competência interpessoal raramente é relacionada como objetivo de formação profissional ocorrendo, de forma assistemática, como um subproduto do processo educativo” (p. 56). Nesse sentido, Carmona e Melo (1999) esclarecem que esse é um processo contínuo de aprendizagem e que essa competência depende da permanente adaptação e interação aos grupos de pertencimento, considerando os papéis sociais que o indivíduo desempenha ao longo de sua vida.

Apesar de historicamente não estar ligado aos objetivos de formação profissional, o desenvolvimento de competências transversais (como a capacidade de mobilizar recursos para lidar de forma eficaz com profissionais) foi apontado por alunos de primeiro ano como o terceiro fator mais importante durante a formação universitária, apresentando forte correlação com o fator “qualidade da formação acadêmica” (Fleith et al., 2020). Para os autores do estudo essa correlação mostra que, atualmente, a expectativa dos alunos sobre um ensino superior de qualidade está relacionada a uma abordagem de desenvolvimento pessoal diversificada.

Ao abordar as situações da vida estudantil que não causam preocupações, verifica-se que o suporte dos colegas, a convivência e atividades realizadas no alojamento onde residem, conhecido como H-8, trazem equilíbrio para a vida acadêmica dos estudantes.

No caso, é o alojamento. É o fato de que, como a gente mora todo mundo junto, existe uma ajuda mútua caso alguém tenha alguma dificuldade maior. (1ano_05)

Situações que não geram estresse ou preocupações são as situações em que a gente faz atividades coletivas lá no H-8, que é o lugar que a gente mora, o nosso alojamento. (1ano_08)

O que é mais fácil para mim é, primeiro, a comunidade do ITA, a comunidade iteana, o fato de o alojamento estudantil do ITA, que é o H-8, ser do jeito que é, não ter a separação civil e militar, é o diferencial do ITA. (1ano_16)

Acho que a convivência com meus colegas de quarto e na sala de aula também. (2 ano_15)

Para o processo de adaptação inicial e ao longo do curso, os estudos também apontam a necessidade de o estudante mobilizar, em maior ou menor grau, recursos intrapessoais e, em muitos casos, buscar o apoio de colegas e familiares (Oliveira et al., 2014; Soares & Del Prette, 2015). O suporte social, ao lado da personalidade e da inteligência emocional, é uma das variáveis psicológicas que funciona como importante preditor da adaptação (Tomás et al., 2014).

Infere-se que o ambiente coletivo de compartilhamento funcione como válvula de escape diante das situações que causam tensão e pressão. Estudo desenvolvido por Matias e Martinelli (2017) aponta que a percepção do jovem universitário sobre o apoio social ao seu alcance pode proporcionar-lhe sensação de bem-estar, repercutindo positivamente na adaptação ao novo nível de ensino e ao contexto acadêmico, tendo influência, até mesmo, na sua futura inserção ao mercado de trabalho.

Além do suporte social, alguns alunos destacaram o fato de não precisarem se preocupar com alimentação e moradia, já que são facilidades oferecidas pelo ITA.

O alojamento, refeição. Se eu quiser posso comer no rancho. Isso não é preocupação para o aluno do ITA. (2ano_07)

Não me preocupo com alimentação, com moradia, isso é algo que é um ponto bem positivo da Instituição e nos mantém uma parte do tempo bem focado com o ensino mesmo. (2ano_14)

A participação das instituições de ensino no processo de adaptação é relevante (Matta et al., 2017). Observa-se nesta pesquisa que os relatos confirmam esta constatação e apontam a importância do suporte logístico para o bem-estar coletivo.

Alunos da Turma 2018 identificam ainda como não preocupantes as situações que envolvem a estabilidade financeira e de carreira, considerando-se a opção que fizeram pela carreira militar.

Eu acho que a questão de você poder estudar tranquilo sem se preocupar com o sustento, a questão de você ter o apoio de professores, laboratórios, e de vários Institutos aqui em volta. (2ano_04)

Eu não me preocupo muito com o futuro, no sentido de se eu vou ter uma carreira ou não, até porque tem a carreira militar e a gente tem um plano de carreira. (2ano_06)

Observou-se ainda, com base nos relatos, que, de modo geral, apesar das exigências acadêmicas impostas, os alunos da Turma 2019 também não demonstram preocupação com o fato de terem que estudar, porque, como já discutido, a preocupação está vinculada a “dar conta da rotina de estudo”.

Estudar e aprender fazem parte do processo percorrido para a admissão ao ITA, uma vez que todos os entrevistados realizaram o vestibular, no mínimo duas vezes, além de a maioria ter frequentado cursinhos preparatórios. Nesse sentido se posicionam alunos da Turma 2018 ao citarem, como situações que não os preocupam, a qualidade acadêmica e a pressão exercida sobre eles.

Acho que é nossa qualidade acadêmica. Acho que eu sei que estou num nível, um crivo, um nível bem bom. (2ano_03)

O ITA coloca uma pressão em cima de você que, na minha opinião e na opinião de várias pessoas, é um pouco maior do que a média, e tem gente que acha que não devia ser assim, que devia ser um pouco mais humano. Eu não me preocupo, eu acho que essa pressão faz até bem. (2ano_13)

Em estudo de validação de uma escala sobre as expectativas de estudantes ingressantes no ensino superior, a qualidade acadêmica foi o fator que obteve as maiores médias (Fleith et al., 2020). A partir dos resultados, os autores sugerem que o objetivo dos alunos vai além da conquista de um emprego após a conclusão do curso, uma vez que esperam também se desenvolver e se realizar pessoal e profissionalmente.

4.2. APROXIMAÇÃO À VIDA COTIDIANA - FACILIDADES E DIFICULDADES

Procurando conhecer um pouco mais sobre as experiências vivenciadas, discute-se sobre a vida cotidiana. Considerando facilidades, dificuldades e os reflexos na adaptação dos alunos, tomou-se em análise a frequência de palavras, conforme Tabela 2 (em anexo). A palavra “dificuldade” e, associadas a ela, as palavras “pessoal”, “saúde” e “relacionamento” remetem às falas em que são observadas dificuldades pessoais derivadas do distanciamento dos alunos de suas famílias, uma vez que grande parte mora em diferentes Estados e, muitos deles, distantes geograficamente.

Lidar com as emoções em si e o cotidiano [...] conciliar tudo que está fazendo aqui com dar atenção à família de longe, que é o mais complicado. (1ano_03)

É mais a vida distante, eu sou de Pernambuco, é muito difícil, eu vejo meus pais duas vezes no ano. (1ano_06)

A distância da família, porque interfere bastante no cotidiano. (1ano_08)

Basicamente, estar longe da família (...), é basicamente um sentimento que eu diria de saudade. (1ano_10)

Eu não posso dar muita atenção para a minha família, à minha namorada. (1ano_13)

Acho que é a distância, saudade da família, namorada, irmãos. (2ano_09)

Como eu moro longe de casa, acho que o maior problema acaba sendo a saudade da família, da namorada, e a distância. (2ano_10)

Dificuldade de ver a família (...), a distância e o dinheiro para poder fazer esse fluxo de um canto para o outro é uma coisa que é difícil administrar. (2ano_14)

Eu tenho saudades de ver meus irmãos, meu pai (...). Eu diria que é isso, a saudade que a gente fica. (2ano_15)

Nesse novo nível de ensino, observa-se que o estudante necessita ajustar-se a muitas mudanças e o apoio encontrado junto aos pares, em muitos casos, parece ser importante no período de adaptação para suprir a ausência da família. Lameu et al. (2016) evidenciaram que a convivência familiar mais próxima contribui para a baixa prevalência de estresse entre graduandos, em oposição aos estudantes que mantêm contatos mais longos apenas nos períodos de férias.

Por meio das palavras “conciliar” e “iniciativa”, identificou-se que adequar as atividades desenvolvidas no ITA ao lazer ou a outras iniciativas é mais um aspecto avaliado como uma dificuldade na vida cotidiana, como ilustram os posicionamentos.

Durante o período de aula, fora a semaninha e as férias, aqui em São José é muito difícil da gente encontrar alguma coisa diferente para fazer e conseguir conciliar isso com o ITA. (1ano_05)

Aqui dentro tem muita iniciativa, além da parte acadêmica, e geralmente tem pouco tempo. Iniciativa técnica que não está no currículo da faculdade não sobra muito tempo. (1ano_09)

Essencialmente, eu não tenho vivência fora do ITA, eu tenho todo o ITA, o H-8, trabalho. (...) a gente estuda para se manter no ITA. (1ano_15)

Eu acho que a dificuldade é conciliar estudo com lazer. (2ano_07)

É possível perceber que o tempo disponível para conciliar a vida acadêmica e a vida pessoal se mantém no repertório de preocupações e aparece também entre as dificuldades, cujo contexto parece intimamente relacionado à organização, conforme demonstram alguns relatos.

Por causa do grande número de aulas, não tem como, fica difícil organizar o horário. (1ano_11)

Me cobrar no sentido de organização, saber o que eu quero fazer.
(1ano_12)

Eu faço parte do centro acadêmico, faço futsal; além disso, agora eu peguei uma iniciativa para fazer. Então, a gente é malabarista, tem que botar tudo para cima e não pode deixar nada cair. Então é mais isso, organização. (2ano_02)

Não sou um cara metódico e isso me atrapalha. Sou mais relaxado. (...) eu não dou a devida importância a certas coisas e isso me prejudica. (2ano_05)

Acho que ter disciplina para manter uma rotina consistente é a parte mais difícil, às vezes o cansaço bate e atrapalha muito. (2ano_08)

Saber conciliar o tempo com as demandas acadêmicas se mostra um exercício constante para os alunos pesquisados, segundo afirmam, e o aluno 2ano_02 usa a metáfora do malabarista para explicar como procura manter o controle e o equilíbrio entre a vida estudantil e a vida cotidiana. A manutenção desse equilíbrio pessoal e emocional depende, muitas vezes, da relação estabelecida entre o apoio social recebido, a inteligência emocional e a personalidade de cada aluno (Tomás et al., 2014).

O desenvolvimento de habilidades interpessoais, destacado entre as preocupações, foi apontado também como uma dificuldade. As falas de dois alunos da Turma 2018 mostram a relevância da comunicação no cotidiano.

Acho que o meu perfil se enquadra em um perfil mais introvertido, e quando eu preciso ser extrovertido eu demando mais energia.
(2ano_03)

Na vida cotidiana eu tenho um pouco de dificuldade de me expressar, falar em público, por sinal. (2ano_11)

Considerando a diversidade de interlocutores com os quais interage, o aluno se vê diante de muitas demandas relacionais que requerem o aperfeiçoamento de habilidades sociais, entre elas, a de comunicação. Ampliar esse repertório irá contribuir para a qualidade do desempenho social no cotidiano (Soares & Del Prette, 2015).

Entre as facilidades identificadas na vida cotidiana, verificou-se, com base nas palavras “amizades” e “relação”, que as situações que envolvem a interação no H-8, bem como os relacionamentos vivenciados, se destacam no conjunto dos posicionamentos.

A interação com as pessoas do próprio H-8 é muito bacana. (...) a gente está lá em contato um com o outro, prática de atividades em conjunto também. (1ano_08)

Conviver com muita gente num canto só, no H-8 (...). Isso a convivência que trouxe, gerou uma facilidade e uma situação muito confortável e acolhedora lá. (1ano_13)

Com as amizades mesmo que a gente constrói por estar o tempo todo dentro do H8, as amizades com a galera do ITA, a galera da turma (...). Então, não vejo muito uma facilidade de relacionamento, é mais a gente se unindo para sobreviver. (1ano_15)

Você sabe também que qualquer tipo de recorrência que você tiver que fazer você vai recorrer a alguém que está do teu lado, que está no teu apartamento, alguém muito competente, alguém que já passou por isso, então isso é muito confortável para você. Você se sente amparado. (1ano_16)

O H-8 é um ambiente muito bom para você ter amizade. Você morar com pessoas que estão passando as mesmas coisas que você, isso ajuda bastante, é a maior facilidade. (2ano_07)

Lameu et al. (2016) identificaram que alunos residentes em alojamentos mantidos pelas instituições de ensino são menos acometidos pelo estresse. Especificamente no ITA, a interação no H-8 cria vínculos de companheirismo, de solidariedade, de ajuda mútua, que se estendem para além do período da formação. Essas relações se consolidam, ao longo das gerações, a partir de experiências, valores, práticas, posturas e expectativas compartilhados (Fraga, 2018) e com os quais os alunos se identificam, passando a sentir-se parte do grupo (Pinho et al., 2015), como ressaltado em uma das falas:

Você tem toda uma cultura de veterano passando para os novatos e cultura de valores éticos e morais que você tem que manter e levar para a vida. (1ano_10)

Além do pertencimento ao grupo, o contato dos alunos com os colegas torna-se importante pelo caráter afetivo-emocional que representa (Pinho et al., 2015), provavelmente amenizando a lacuna gerada pelo distanciamento de suas cidades e de entes queridos durante os anos de formação. Nesse sentido, alguns alunos apontam como uma facilidade as relações interpessoais.

As relações interpessoais são boas. Não quer dizer que eu tenho muitos amigos, mas os amigos que eu tenho são suficientes no meu dia a dia. (2ano_05)

Acredito que é se relacionar com as pessoas, participar de grupos, iniciativas, seja uma facilidade. (2ano_06)

Me relaciono bem com as pessoas, com as pessoas que eu moro, tenho relação boa com as pessoas próximas a mim. (2ano_10)

Lidar com as diferenças das outras pessoas. (2ano_12)

Facilidade de me relacionar com as pessoas, de criar vínculos de amizade. (2ano_14)

Eu tenho facilidade de me comunicar com meus amigos (...), eu tenho uma convivência boa com meus amigos, mantenho contato com a minha família por telefone. (2ano_15)

A importância e os benefícios das relações interpessoais no ensino superior foram identificados também em outros estudos. Estudantes que se percebem mais apoiados socialmente nos aspectos afetivo, emocional e de informação e que percebem que estabelecem interações sociais mais positivas se declaram mais satisfeitos pessoalmente e com melhor autoestima (Matias & Martinelli, 2017). Em revisão de literatura sobre adaptação, evasão, rendimento e vivências, Matta et al. (2017) concluíram que os relacionamentos interpessoais podem até mesmo favorecer o rendimento acadêmico e adiar a evasão.

5. DISCUSSÃO

O objetivo deste artigo foi analisar, sob a vertente da Teoria das Representações Sociais, o processo de adaptação de alunos ingressantes nos cursos de Engenharia do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), a partir de aspectos tais como as preocupações, facilidades e dificuldades relacionadas à vida estudantil e à vida cotidiana.

Em síntese, sobre a vida estudantil, observa-se que as preocupações dos alunos se concentram no rigor acadêmico e, associado a ele, no estresse gerado pelo fato de terem que gerenciar o tempo para realizar todas as atividades, tarefas e avaliações no prazo. Deduz-se que o medo de não conseguir permanecer no ITA, de ser levado ao Conselho da Graduação e não poder trancar a matrícula potencializa o estado emocional de tensão.

A adaptação à carreira militar, surpreendentemente, não foi apresentada como uma das preocupações dos alunos entrevistados. Pelo contrário, o sustento proporcionado pela remuneração que recebem durante o curso e a certeza de terem estabilidade financeira desde a formação foram apontados como motivos de não preocupação, ao lado do suporte de moradia e alimentação que a Instituição proporciona, do convívio com os colegas no alojamento e da qualidade acadêmica.

De forma consistente, os questionamentos sobre a vida cotidiana revelaram que conciliar atividades extracurriculares e de lazer com os estudos é uma dificuldade e que o convívio com os colegas no alojamento estudantil é uma facilidade, mesmo que a proximidade ocorra apenas pela necessidade. Os resultados aqui apresentados são importantes na medida em que provocam reflexões e direcionam ações de suporte a serem adotadas pelas instituições de ensino superior.

Em consonância com estudos anteriores (e.g. Cunha & Carrilho, 2005; Matias & Martinelli, 2017; Matta et al., 2017; Tomás et al., 2014), os resultados

desta pesquisa apontam para a importância das redes de apoio institucional e de colegas visando a uma adaptação bem sucedida, como também apresentam a preocupação e, ao mesmo tempo, a dificuldade dos alunos de administrarem suas atividades e o tempo de forma autônoma.

Considera-se que o ambiente em que os alunos estão inseridos, de forma geral, propicia o suporte e que o ITA supre as necessidades básicas dos alunos ao fornecer alojamento e refeições. O convívio intenso, proporcionado por residirem e estudarem no mesmo espaço, permitiu o compartilhamento de preocupações, facilidades e dificuldades vivenciadas na vida estudantil e na vida cotidiana que, somadas ao suporte oferecido, apontaram que a representação social da adaptação ao ensino superior está sustentada na necessidade de permanência na Instituição e, nesse sentido, em detrimento do rigor acadêmico, orienta e justifica o ajustamento dos alunos a esse período.

Como forma de prevenção de problemas de adaptação, o ITA já adota como boa prática o aconselhamento, estratégia que consiste na designação de um professor conselheiro para cada aluno ingressante. O professor atua no acompanhamento e orientação do aconselhado na adaptação e, para além, durante sua trajetória acadêmica. Percebe-se a importância da ampliação de esforços na construção de projetos psicoeducacionais, com a realização de oficinas, palestras, minicursos, englobando aspectos que visem ao desenvolvimento de habilidades e competências transversais, tais como organização pessoal, autonomia, liderança, capacidade de trabalho em grupo, assim como o incentivo à adoção de estratégias de enfrentamento para lidar com situações estressoras.

Ao possibilitar o acesso à associação livre de ideias, fazendo emergir concepções, reflexões e significados derivados de experiências concretamente compartilhadas no cotidiano, a TRS contribui com este estudo na medida em que ele se propôs a analisar não a dimensão quantitativa ou histórica da adaptação ao ensino superior, mas investigá-la a partir das representações sociais construídas pelos alunos. Por isso, se configura como uma abordagem teórico-metodológica relevante a este e aos demais estudos que se dedicam a compreender a apropriação que os sujeitos fazem das construções simbólicas para orientar e justificar seus posicionamentos.

Como limitação, porém, podemos apontar o fato de os participantes pertencerem todos a uma única instituição de ensino superior. Desta forma, ainda que os resultados contribuam para o entendimento do processo de adaptação dos estudantes de forma abrangente, deve-se considerar a especificidade da amostra. Cabe destacar que mais pesquisas sobre o assunto devem ser realizadas. A ampliação da amostra, envolvendo estudantes de outros cursos e instituições, permitirá a generalização ou não das conclusões. Investigações experimentais sobre os efeitos de projetos psicoeducacionais na fase de adaptação elucidarão a pertinência das intervenções.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203-215. <http://hdl.handle.net/2183/7078>

Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*. Instituto de Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen: Educare*, 1(1), 13-32. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do ensino superior do norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220. <https://doi.org/10.21814/rpe.7057>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação académica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305>

Carmona, C. G. H., & Melo, N. A. (1999). *Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Alfaomega.

Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no ensino superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1.º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27-44. <http://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28290/1/PEC%20Maio%202016.pdf#page=27>

Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.º ano do ensino superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo11/>

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>

Fleith, D. S., Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Gomes, C. M. A., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2020). Validity evidence of a scale on academic expectations for higher education. *Paidéia*, 30, e3010. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3010>

Fraga, V. F. (2018). *ITA: Desenvolvimento organizacional e humano em tecnologia e inovação*. Appris.

Honório, A. C., Ottati, F., & Cunha, F. A. (2019). Avaliação da adaptação ao ensino superior. *Psicología para América Latina*, 32, 97-105. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2019000200002

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-29). UERJ.

Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 93(XXIV), 99-113. https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/093/pdf/Denise_Jodelet.pdf

Jodelet, D., & Loprete, L. (2015). Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 314-327. <https://doi.org/10.1590/198053143203>

Lameu, J. N., Salazar, T. L., & Souza, W. F. (2016). Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, 42, 13-22. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150021>

Lúcio, S. S. R., Medeiros, L. G. S., Barros, D. R., Ferreira, O. D. L., & Rivera, G. A. (2019). Níveis de ansiedade e estresse em estudantes universitários. *Temas em Saúde*, (edição especial), 260-274. <http://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2019/03/fippsi15.pdf>

Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. (2018). Intervention in learning strategies: Study with new university students. *Paidéia*, 28, e2839. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2839>

Matias, R. C., & Martinelli, S. C. (2017). Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 15-33. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100002>

Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar Editores.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Vozes.

Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: Uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Oliveira, F. P. D., Santos, L. M. P., & Shimizu, H. E. (2020). Responsabilidade social das escolas médicas e representações sociais dos estudantes de medicina no contexto do programa "Mais médicos". *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(1), 462-472. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190074>

Pinho, A. P. M., Dourado, L. C., Aurélio, R. M., & Bastos, A. V. B. (2015). A transição do ensino médio para a universidade: Um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. *Revista de Psicologia*, 6(1), 33-47. <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1691>

Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.

Silva, C. P., Sousa, F. A., Albuquerque, F. D. N., Almeida, T. A., & Araújo, L. F. (2018). Psicologia e saúde mental: Um estudo das representações entre universitários de Psicologia. *Salud & Sociedad*, 9(3), 210-220. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00001>

Silva, N. G., & Aguiar, M. C. C. (2017). Representações sociais de professores do ensino superior das ciências exatas e da natureza quanto à definição de docência universitária. *Educação & Formação*, 2(4), 124-142. <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1918>

Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <https://doi.org/10.14417/ap.911>

Soares, A. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6

Souza, R. C., & Cerqueira, T. C. S. (2014). Representações sociais do ensino e aprendizagem em educação a distância. *Psicologia e Saber Social*, 3(2), 220-246. <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2014.14472>

Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5

Zazula, R., & Appenzeller, S. (2019). Perfil psicossocial de ingressantes de medicina em uma universidade bilíngue e multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 17-28. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v20n2/a03v20n2.pdf>

i Instituto de Controle do Espaço Aéreo, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-7242-9581>

ii Instituto Tecnológico de Aeronáutica, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-5546-1491>

iii Universidade da Força Aérea, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0413-1035>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Marina Miranda Lery Santos
Instituto de Controle do Espaço Aéreo
Praça Marechal-do-Ar Eduardo Gomes, 50 - Vila das Acácias
São José dos Campos/SP - Brasil CEP: 12.228-903
marinamls@fab.mil.br ; marinamlerys@gmail.com

Recebido em 24 de novembro de 2020
Aceite para publicação em 27 de setembro de 2021

Adaptation to higher education: Perspective of students from the Aeronautics Institute of Technology

ABSTRACT

This study aimed to analyze the adaptation process of students entering the Engineering courses at the Aeronautics Institute of Technology, from the perspective of the Theory of Social Representations. Interviews considering the concerns, facilities, and difficulties related to student life and everyday life were conducted with 31 students admitted in the years 2018 and 2019. The results show that students' concerns are focused on academic rigor, the stress related to time management to perform the tasks, and the development of transversal skills. Academic quality and support offered by colleagues and institutions are aspects that do not cause concern. The difficulty focuses on reconciling extracurricular and leisure activities, and living together in the accommodation was seen as a facility. These results guide actions that can be taken by educational institutions to expand efforts in the construction of psychoeducational projects to support new students.

Keywords: Expectations; University students; Subjective well-being; Social representations

Adaptación a la educación superior: Perspectiva de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Aeronáutica

RESUMEN

El estudio tuvo como meta analizar el proceso de adaptación de los estudiantes que ingresan a los cursos de Ingeniería en el Instituto Tecnológico de Aeronáutica, desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales. Se realizaron entrevistas a 31 estudiantes admitidos en los años 2018 y 2019, considerando las inquietudes, facilidades y dificultades relacionadas con la vida estudiantil y cotidiana. Los resultados demuestran que las preocupaciones de los estudiantes se centran en el rigor académico, el estrés relacionado con la gestión del tiempo para realizar las tareas y el desarrollo de habilidades transversales. La calidad académica y el apoyo brindado por los compañeros y la institución son aspectos que no preocupan. La dificultad se concentra en conciliar las actividades extraescolares y de ocio, y la convivencia en el alojamiento se ve como una facilidad. Estos resultados orientan las acciones que pueden emprender las instituciones educativas para ampliar esfuerzos en la construcción de proyectos psicoeducativos de apoyo a nuevos estudiantes.

Palabras clave: Expectativas; Estudiantes universitarios; Bienestar subjetivo; Representaciones sociales

Tabela 1
Frequência de Palavras Nó Vida Estudantil

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
preocupação	11	42	1,03	preocupação
matérias	8	17	0,42	matéria, matérias
tranquilo	9	17	0,42	tranquilo
bastante	8	15	0,37	bastante
preocupo	8	15	0,37	preocupo
estresse	8	13	0,32	estresse
estudar	7	13	0,32	estudar
questão	7	13	0,32	questão
consigo	7	12	0,29	consigo
relação	7	12	0,29	relação

Fonte: Os autores.

Tabela 2
Frequência de Palavras Nó Vida Cotidiana

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
dificuldade	11	24	0,67	dificuldade, dificuldades
facilidade	10	21	0,59	facilidade, facilidades
peessoas	7	19	0,53	peessoas
família	7	13	0,36	família
bastante	8	11	0,31	bastante
tranquilo	9	11	0,31	tranquilo
consigo	7	9	0,25	consigo
estudar	7	9	0,25	estudar
difícil	7	8	0,22	difícil
distância	9	8	0,22	distância

Fonte: Os autores.

Educação doutoral em Portugal: Mapeamento do cenário

RESUMO

Assumida como um recurso estratégico para a economia e sociedade do conhecimento, a educação doutoral tem-se tornado alvo de atenção e intervenção política, com efeitos visíveis na sua organização e oferta. Sob a influência de diversos atores, e especialmente na Europa, a educação doutoral tem-se expandido, quer em termos do número de universidades que a ofertam, quer no tocante ao número de programas; tornou-se mais diversificada, com programas doutorais nas mais diferentes áreas científicas e com diferentes tipos e propósitos; e tornou-se mais estruturada, com a inclusão de uma componente curricular e a redução do tempo para conclusão do grau. Muitas destas tendências de mudança são evidentes nas configurações assumidas pelo ensino doutoral em Portugal. Este artigo tem como objetivo contribuir para uma melhor compreensão dessas configurações, por meio do mapeamento do cenário atual da educação doutoral no país. A análise leva em consideração aspetos como a distribuição institucional, geográfica e científica dos programas doutorais, bem como a sua caracterização em termos de estruturação, duração e colaboração interinstitucional. Por último, as tendências observadas no cenário da educação doutoral são colocadas em perspetiva e apresentam-se recomendações com vistas à sua (re)organização, tendo como alvo os legisladores e as universidades.

Palavras-chave: Educação doutoral; Mapeamento; Portugal; Sociedade do conhecimento

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino superior, em geral, e o doutoramento, em particular, têm sido alvo de inúmeras reformas. A maior parte das mudanças promovidas pode ser vislumbrada segundo o objetivo último de governos e organizações transnacionais de enquadrar o ensino superior como um provedor central de conhecimento e capital humano, no âmbito da sociedade do conhecimento, um panorama em que o doutoramento desempenha um papel crucial (Balaban, 2020; Bernstein et al., 2014; Cardoso, Rosa, & Miguéis, 2020; Nerad & Trzyna, 2008).

Thiago Freiresⁱ
Centro de Investigação
de Políticas do Ensino
Superior (CIPES),
Portugal

Sandra Santosⁱⁱ
Centro de Investigação
de Políticas do Ensino
Superior (CIPES),
Portugal

Sónia Cardosoⁱⁱⁱ
Centro de Investigação
de Políticas do Ensino
Superior (CIPES);
Centro de Estudos
Interdisciplinares
em Educação e
Desenvolvimento
(CeIED), Universidade
Lusófona, Portugal

Sob essa conjuntura, a educação doutoral tem experimentado um crescimento considerável, quer em termos do número de universidades que a oferecem, quer no tocante ao número de candidatos e programas. O perfil e as expectativas dos candidatos em relação à formação e ao grau do doutoramento também se diversificaram, induzindo uma maior complexidade nos programas doutorais. Como resultado, os programas tornaram-se mais diversos em termos de objetivos e tipologias (e.g., doutoramentos profissionais, doutoramentos industriais) (Cardoso, Tavares, et al., 2020; Kehm, 2020).

A nível europeu, a ação de processos e organizações supranacionais relevantes – ou seja, o Processo de Bolonha, os tratados da União Europeia (UE) ou as recomendações quer da European University Association (EUA), quer da League of European Research Universities (LERU) – têm promovido um modelo específico de educação doutoral. Esta é concebida como um terceiro ciclo de estudos (Comunicado de Berlim, 2003) que, idealmente, deveria ser estruturado, com uma componente curricular e uma duração de três ou quatro anos; ter um caráter multi- e/ou interdisciplinar e colaborativo, ou seja, oferecido com base na colaboração de instituições e atores académicos e não académicos; ser baseada tanto na teoria quanto na prática; promover a internacionalização; e ser responsável, quer pela formação formal em investigação, quer pelo fomento de competências transversais, visando a inserção dos graduados em profissões e carreiras, tanto académicas, como outras que não académicas (Ambrasat & Tesch, 2017; Bao et al., 2016; Clarke & Lunt, 2014; Friedrich-Nel & Kinnon, 2017; Kehm, 2020; McAlpine, 2020). Além disso, a educação doutoral parece ser influenciada por características relacionadas com os sistemas de ensino superior nacionais, incluindo a natureza das instituições (pública ou privada), ou a distribuição geográfica e científica da oferta de ensino superior (e.g., predominância do setor público, concentração em grandes centros urbanos e prevalência de algumas áreas científicas) (Buckner & Zapp, 2020; Ramirez, 2016; Teixeira & Amaral, 2001; Waaijer, 2017).

Portugal parece seguir este modelo emergente de educação doutoral, com impactos semelhantes esperados no cenário da oferta de programas doutorais. O objetivo deste artigo é mapear esta oferta, ou seja, analisar como este cenário se caracteriza e se organiza, nomeadamente em termos da prevalência de alguns dos aspetos antes referidos – e.g., estruturação, colaboração – e da distribuição geográfica, institucional e científica dos programas doutorais. Na sequência da introdução ao objeto e objetivos do estudo, apresenta-se um panorama acerca das transformações que têm afetado aspetos específicos da educação doutoral. De seguida, clarifica-se a metodologia adotada para mapear a educação doutoral em Portugal e são discutidas as principais características do cenário português. Por último, nas conclusões, são tecidas as considerações gerais sobre este cenário, a partir das quais são apresentadas algumas recomendações para a sua eventual (re)organização.

2. ASPETOS DA EDUCAÇÃO DOUTORAL – SOBRE (RE)COMPOSIÇÕES

A composição do atual cenário da educação doutoral em Portugal, tal como se verifica, pressupõe o reconhecimento de um contexto de contínua transformação social, de modo que o seu enquadramento resulta da influência de fatores políticos, económicos, sociais e culturais, quer à escala global, quer, concretamente, a nível europeu. É pertinente realçar que a especial atenção recebida pelo doutoramento por parte de organizações transnacionais e dos governos vincula-se diretamente com a perceção de que este nível de educação é peça fundamental na provisão de conhecimento, investigação e capital humano, no seio de uma imperativa economia do conhecimento (Balaban, 2020).

Ao mesmo tempo em que se torna foco específico de políticas a nível do ensino superior, o doutoramento assiste a uma forte expansão no seu número de vagas, o que complexifica o seu mandato formativo, na medida em que recebe novos públicos, cujos interesses ultrapassam o objetivo de prossecução na carreira académica (Ambrasat & Tesch, 2017; Kehm, 2020). Por consequência, observa-se uma entrada a nível de mercado de novos profissionais doutorados que, ao dinamizarem maior competitividade na escala económica, passam, simultaneamente, a impactar a forma como a própria educação doutoral é concebida. Isto porque à emergência de novos públicos somam-se também outros mandatos, como a necessidade de que o doutoramento possa responder a variados propósitos que não apenas o da formação puramente académica (Balaban, 2020; Kehm, 2020; McAlpine, 2020), resultando daí, inclusivamente, as primeiras modificações na sua conceção enquanto formação (Kehm, 2020).

A nível europeu, o conjunto de transformações sociais que impactaram no doutoramento viu-se refletido na emergência de recomendações acerca das normas e diretrizes do ensino superior, sistematizadas, de forma concertada, por diversos países que, de modo articulado, têm trabalhado para animar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) (Ramirez, 2016). Esta coordenação em termos de recomendações acerca do ensino superior vem salientar a ambição de tornar a Europa numa das sociedades e economias mais competitivas do mundo, em particular por via do conhecimento, inovação e avanço tecnológico. Inaugurado com a Declaração de Bolonha (1999), que proclama os princípios básicos da reforma do ensino superior europeu, este processo de convergência do ensino superior numa escala regional tem sido complementado, ao longo dos anos, por comunicados e declarações resultantes das conferências, realizadas a cada dois ou três anos, pelos ministros europeus responsáveis pelo ensino superior. Tais comunicados e declarações avaliam o progresso realizado relativamente à implementação do Processo de Bolonha, ao mesmo tempo que avançam novas prioridades neste domínio. No que respeita ao doutoramento, o Processo de Bolonha tem sido fundamental no seu desenho, cujo maior marco interventivo parece emanar do Comunicado de Berlim (2003), que propôs o doutoramento como terceiro ciclo de estudos, facto acomodado pela legislação portuguesa no Decreto-Lei nº 74/2006, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

A oferta de doutoramento, e sua diversificação, globalmente, parece ser assegurada pelo setor público, que tende a oferecer uma maior diversidade

de programas doutorais, quer em termos de áreas científicas, quer de tipologias de programas doutorais (Buckner & Zapp, 2020). De acordo com o estudo realizado por Buckner e Zapp (2020), acerca dos padrões do ensino superior a nível global, os doutoramentos são mais comumente oferecidos em universidades públicas, com maior tempo de fundação. Os autores apontam que a probabilidade de uma universidade privada oferecer um programa doutoral é metade da probabilidade de uma universidade pública. Isto seria explicado pelo facto de que o investimento no doutoramento é ainda maioritariamente subsidiado pelos governos, como parte da sua estratégia de desenvolvimento. Teixeira e Amaral (2001), por seu turno, ressaltam que a diversificação da oferta educativa do ensino superior é assegurada pelo setor público visto que há uma tendência por parte das universidades privadas para evitar a oferta em áreas disciplinares que demandam maior investimento em infraestrutura, o que se aplicaria a áreas disciplinares da saúde e das ciências naturais. É possível admitir que esta tendência identificada pelos autores no contexto do ensino superior se mantenha no caso da oferta a nível do doutoramento.

Mais recentemente, a par com o Processo de Bolonha, outras organizações supranacionais relevantes (e.g., EUA e LERU) têm influenciado a (re)organização da educação doutoral, sobretudo, por meio de recomendações que, nas duas últimas décadas, parecem ter sido gradualmente acatadas pelos diferentes sistemas de ensino superior da Europa (Ramirez, 2016). Numa linha de pensamento congruente, a UE, a EUA e a LERU avançam um modelo de educação doutoral em que o doutoramento emerge associado ao desenvolvimento de um conjunto de competências ligadas à investigação e outras de natureza transversal (Comunicado de Erevan, 2015; Comunicado de Paris, 2018; EUA, 2010; LERU, 2010). Aliás, a necessidade de se fomentar competências para além do foro da investigação é o que, em parte, pode justificar a crescente tendência dos programas para uma estruturação baseada na inclusão de uma componente curricular (Ambrasat & Tesch, 2017). O desafio que se coloca, portanto, é a constituição de uma identidade para o doutoramento, cujas finalidades devem acomodar a preparação de candidatos para a investigação autónoma e, também, a sua capacitação para aplicar conhecimentos a nível do mercado de trabalho extra academia, promovendo o desenvolvimento sustentável da economia (Ramirez, 2016).

A distribuição dos programas doutorais por áreas científicas, no entanto, parece não constituir um foco de atenção dos organismos supranacionais que se têm debruçado sobre recomendações políticas no escopo do doutoramento. Ainda assim, apreende-se uma certa valorização social das áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), na medida em que estas se assumem enquanto detentoras de potencial na dinamização de mandatos de tecnologia e inovação, no contexto da economia do conhecimento (Shin et al., 2018). Na Europa, é possível identificar uma tendência para a prevalência da oferta doutoral nas áreas das ciências naturais e da saúde, quadro que se confirma em dados dos Países Baixos e da Alemanha (Teichler, 2014; Waaijer, 2017). Há cenários que, no entanto, contrastam com esta tendência. Em Espanha, por exemplo, embora a presença de programas nas áreas da saúde e das engenharias seja forte, observa-se uma maior afluência de programas em ciências sociais (Ramirez, 2016). Estas especificidades

acerca da distribuição dos programas doutorais por área científicas podem ser interpretadas em conformidade com a distribuição dos cursos de ensino superior nos ciclos de estudos iniciais, ou seja, entende-se que a oferta doutoral possa replicar a distribuição da oferta por áreas científicas em linha com o que acontece no primeiro e segundo ciclos de estudos.

No que respeita à formação doutoral, pensada em articulação com o desenvolvimento profissional dos candidatos doutorais/estudantes (EUA, 2005, 2010, 2016; LERU, 2014), é possível inferir que, em larga medida, esta perspetiva pressupõe um trabalho de diálogo entre as universidades e os empregadores, como forma, inclusive, de tornar mais eficiente a formação (LERU, 2010, 2014). Nesse sentido, a produção do conhecimento é entendida como resultando do envolvimento do estudante de doutoramento em equipas e/ou redes de investigação, o que implica, portanto, a colaboração entre a universidade e setores não académicos, segundo princípios de interdisciplinaridade. A criação destas novas redes de trabalho parece influenciar, inclusivamente, a distribuição geográfica dos programas doutorais. Num estudo sobre a distribuição geográfica da educação doutoral nos Países Baixos, por exemplo, Waaijer (2017) identifica a concentração de doutoramentos junto dos grandes centros urbanos que, por sua vez, detêm maior atividade industrial/empresarial. Segundo o estudo, para além desta inferência acerca da relação entre oferta educativa e mercado de trabalho, é possível observar a existência de polos geográficos específicos de investigação, o que se associa com a natureza e demanda das instituições localizadas nas diferentes regiões.

O desenvolvimento de um trabalho doutoral interdisciplinar, que pode ser também intersectorial (envolvendo inclusivamente instituições de carácter não académico), parece ser outra das razões para uma maior estruturação do doutoramento, traduzida quer na inclusão, ao nível dos programas, de uma componente curricular, quer na implementação de estruturas transversais, ao nível institucional, capazes de garantir o fomento da interdisciplinaridade, ao mesmo tempo que visam apoiar os candidatos doutorais/estudantes e os respetivos orientadores (Ambrasat & Tesch, 2017). A este cenário, somam-se preocupações com uma diversificação dos programas doutorais, atendendo às expectativas dos candidatos e do mercado de trabalho, e com a respetiva internacionalização dos mesmos, promovendo-se, para além da colaboração ao nível interinstitucional, o fomento a iniciativas de mobilidade (EUA, 2005, 2010, 2016; LERU 2010, 2014).

Conforme se verifica, o conjunto de características específicas da educação doutoral deve, portanto, ser lido na sua tessitura face a um cenário alargado da educação superior, num contexto mais global e, também, sob a égide de influências transnacionais e europeias. É de realçar que, embora estes fatores pesem no desenho do cenário da educação doutoral portuguesa, a forma como são apropriados ao nível institucional pode pressupor diferentes acomodações.

3. METODOLOGIA

O sistema de ensino superior português é constituído por universidades e politécnicos, do setor público e privado, o que explica a sua complexidade em

termos de dimensão, natureza e setor (Cardoso et al., 2016). Os politécnicos destinam-se à formação profissional, enquanto as universidades são instituições orientadas para a investigação (Lei n.º 62/2007). Até recentemente (Decreto-Lei n.º 65/2018), apenas as universidades¹ eram responsáveis por oferecer o doutoramento. Com efeito, esta oferta foi, durante muito tempo, um critério ‘tradicional’ para o reconhecimento de uma instituição como universidade. Embora os politécnicos também tenham sido autorizados a oferecer programas doutorais (Decreto-Lei n.º 65/2018), estas instituições aguardam atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) para que possam eventualmente propor programas.

A partir dos dados disponibilizados pela Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) (DGES, 2020a) e pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) (A3ES, 2020), foi constituída uma base de dados com todos os programas doutorais oferecidos em 2020 pelas 29 universidades portuguesas (15 públicas e 14 privadas). Esta base de dados, sistematizada com recurso ao SPSS v26, permitiu reunir informações de todos os programas doutorais, organizadas em torno de variáveis que caracterizam, quer o contexto geográfico e institucional das universidades que oferecem programas doutorais, quer aspetos específicos desta oferta (Tabela 1).

Assim, para um melhor entendimento do contexto geográfico e institucional da educação doutoral em Portugal, e em ligação com o objetivo de se constituir um mapeamento do cenário nacional sobre esta oferta, para cada um dos programas de doutoramento foi analisada a natureza da instituição proponente do programa, portanto, o seu carácter público ou privado. Adicionalmente, foi recolhida e tratada informação acerca da distribuição geográfica dos programas oferecidos. Nesse sentido, a análise dos dados pautou-se por divisões geográficas que consideraram a organização proposta pela classificação NUTS III (PORTDATA, 2020b). Especificamente, os dados foram trabalhados segundo duas distribuições geográficas: Norte, Centro, Sul e Ilhas; e Interior, Litoral e Ilhas.

No que respeita à análise de características específicas dos programas doutorais, um conjunto de aspetos foi alvo de sistematização. A área científica dos programas foi analisada de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) (Portaria n.º 256/2005) e considerou, portanto, a sua distribuição nas áreas da Educação; Artes e humanidades; Ciências sociais, comércio e direito; Ciências, matemática e informática; Engenharia, indústrias transformadoras e construção; Agricultura; Saúde e proteção social; e Serviços. Adicionalmente, foi realizada uma análise comparativa da distribuição dos programas doutorais em função de áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

Procedeu-se, também, à análise da duração dos programas doutorais, observando-se uma variação em termos do tempo para conclusão do grau, que abrange desde um período mínimo de seis semestres (três anos) até um máximo de 10 semestres (cinco anos). Finalmente, a análise de aspetos específicos dos programas doutorais incidiu sobre a sua estruturação e a existência de colaboração interinstitucional. No que toca à estruturação, procedeu-se à identificação da existência ou não de uma componente curricular no primeiro ou anos curriculares iniciais do doutoramento. A dimensão da colaboração

1. E os institutos universitários, que são menores que as universidades, em termos de tamanho, e devem oferecer, pelo menos, um programa doutoral (Lei n.º 62/2007). Ao longo do artigo, por simplicidade de linguagem, quer as universidades, quer os institutos universitários serão designados como universidades.

interinstitucional a nível do doutoramento, por sua vez, foi analisada segundo a promoção de parcerias do programa ofertado com outras instituições, quer académicas (e.g., universidades ou politécnicos), quer não académicas (e.g., organizações com fins lucrativos). Estas parcerias, no contexto atual da educação doutoral, são entendidas como propulsoras do envolvimento de estudantes em equipas e/ou redes de investigação, permitindo reorganizar, portanto, a forma como se produz conhecimento neste ciclo de estudos.

Tabela 1
Variáveis de Caracterização da Educação Doutoral

Variável	Descrição
Natureza da universidade	Pública
	Privada
Região geográfica da universidade (NUTS III)²	
Norte, Centro, Sul e Ilhas	Norte: regiões do Ave, Cávado, Douro, Área Metropolitana do Porto
	Centro: regiões de Aveiro, Beira e Serra da Estrela, Coimbra
	Sul: regiões do Algarve, Alentejo Central, Área Metropolitana de Lisboa
	Ilhas: Açores e Madeira
Interior, Litoral e Ilhas	Interior: regiões do Ave, Beiras e Serra da Estrela, Cávado, Alentejo Central, Coimbra, Douro
	Litoral: regiões do Algarve, Aveiro, Áreas Metropolitanas do Porto e Lisboa
	Ilhas: Açores e Madeira
Área científica dos programas doutorais ³	Educação
	Artes e humanidades
	Ciências sociais, comércio e direito
	Ciências, matemática e informática
	Engenharia, indústrias transformadoras e construção
	Agricultura
	Saúde e proteção social
	Serviços
Duração dos programas doutorais	6 semestres (3 anos)
	7 semestres (3 anos e 6 meses)
	8 semestres (4 anos)
	6 a 8 semestres (3 a 4 anos) ⁴
	10 semestres (5 anos)
Estruturação dos programas doutorais ⁵	Sem componente curricular
	Com componente curricular
Colaboração ao nível dos programas doutorais ⁶	Sem colaboração
	Com colaboração

2. A classificação da distribuição geográfica das universidades teve por base a classificação NUTS III (cf. PORDATA, 2020b) que, por sua vez, é integrada pelas regiões identificadas, respetivamente, nas distribuições Norte/Centro/Sul/Ilhas e Interior/Litoral/Ilhas.

3. De acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) (Portaria n.º 256/2005).

4. Duração em acordo com informação da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2020a).

5. No primeiro ou anos curriculares iniciais.

6. Entre o programa/universidade que o promove e outras instituições académicas (outras instituições de ensino superior, universitárias ou politécnicas) ou não académicas (ex.: organizações com fins lucrativos).

Com base nas anteriores variáveis e com recurso ao PowerBI Desktop realizou-se a análise estatística dos dados, sustentada em estatísticas descritivas (Field, 2009), o que implicou contabilizar e processar o número de ocorrências para cada uma das variáveis. Os resultados desta análise, baseada em frequências sob a forma de percentagens, são apresentados na secção a seguir.

4. RESULTADOS

Esta secção sistematiza e discute os principais resultados da análise empírica, contribuindo para retratar as características centrais do cenário da educação doutoral em Portugal. Os resultados estão organizados em dois tópicos nucleares: o contexto geográfico e institucional dos programas de doutoramento e as suas características em termos de área científica, duração, estruturação e colaboração.

4.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO E INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DOUTORAL

Em Portugal, a maioria da oferta de educação doutoral está concentrada nas universidades públicas (90,2%, correspondendo a 535 programas vs. 58 programas nas privadas), replicando uma tendência nacional e internacional não apenas no contexto do doutoramento, mas também da educação superior em geral (Buckner & Zapp, 2020; DGES, 2020b).

Além de desequilibrada em relação à natureza das instituições, esta oferta também apresenta uma distribuição desigual em termos geográficos. A região litoral do país e o Sul agregam grande parte dos cursos/programas doutorais (respetivamente 68% e 47%) (Figuras 1 e 2). Neste contexto, as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Figura 3) destacam-se, com a área metropolitana de Lisboa a reunir, sozinha, 40,2% da oferta, e a do Porto quase 20% (18,2%). Portanto, cerca de 60% (58,2%) da oferta doutoral está localizada nestas duas regiões. Por conseguinte, a oferta de educação doutoral é bastante mais residual nas restantes regiões do país, ainda que se possa destacar o contributo da região Centro, em que as regiões de Coimbra e Aveiro perfazem juntas cerca de 16% da oferta.

Figura 1

Programas Doutorais por Região Geográfica: Interior, Litoral, Ilhas

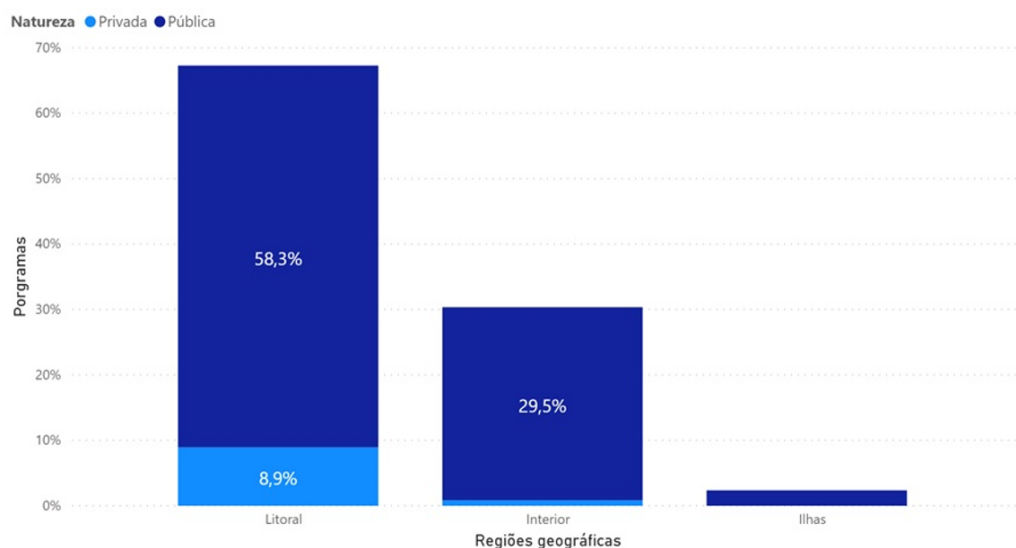
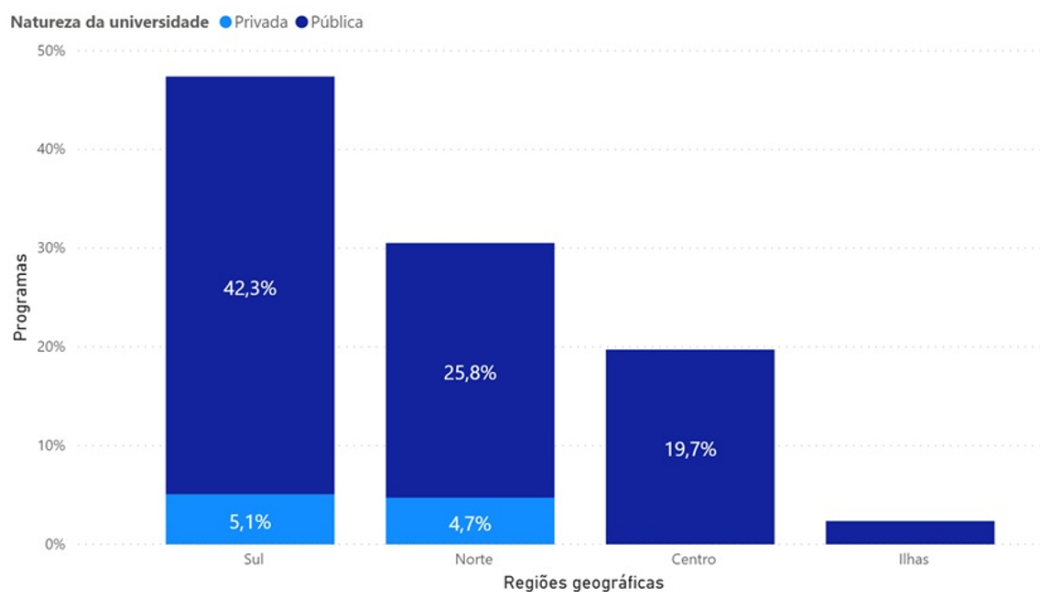
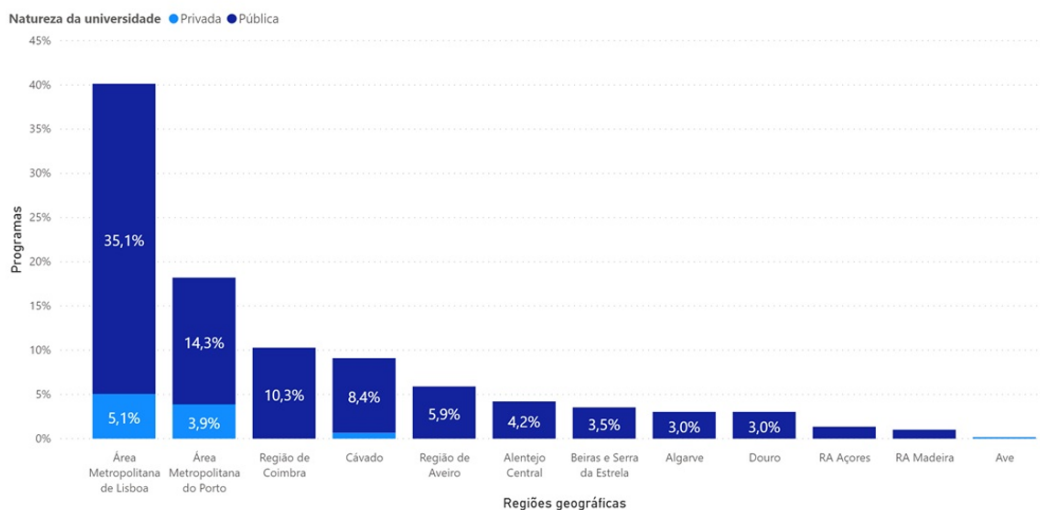
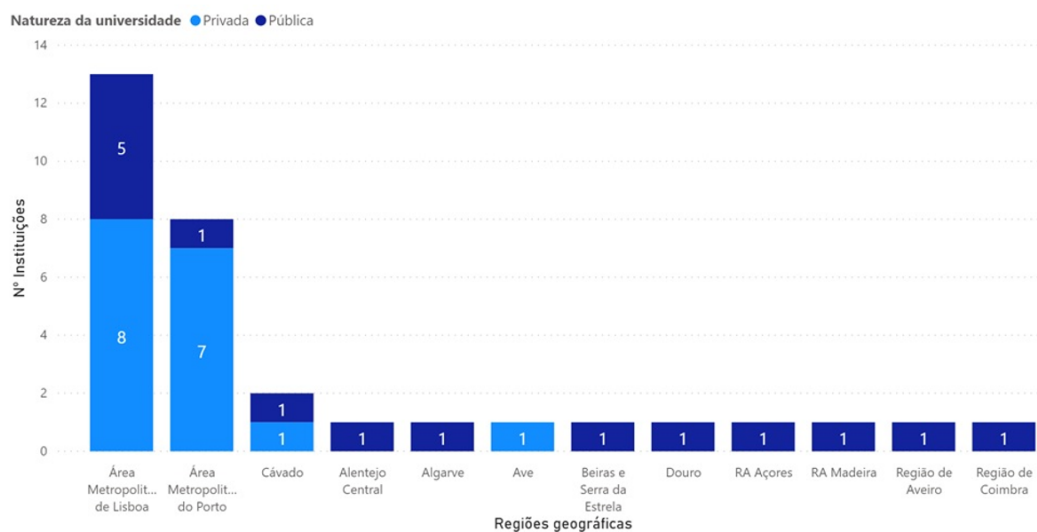


Figura 2*Programas Doutorais por Região Geográfica: Norte, Centro, Sul, Ilhas***Figura 3***Programas Doutorais por Região Geográfica: NUTS III*

Em certa medida, a distribuição desequilibrada da oferta doutoral pode ser explicada pelo facto de as áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto reunirem, em conjunto, o maior número de universidades (20 das 29 universidades existentes no país), ainda que tendencialmente no setor privado de ensino superior (14 universidades privadas e 6 públicas) (Figura 4).

Figura 4
Programas Doutorais por Região Geográfica: NUTS III



Esta tendência parece constituir-se como um efeito da própria expansão e massificação do sistema de ensino superior português, caracterizada por uma propensão para a concentração das instituições de ensino superior, nomeadamente do setor privado, nos grandes centros urbanos do litoral do país (Cardoso et al, 2016; Teixeira & Amaral, 2001). Este resultado parece, também, estar alinhado com a realidade de outros países europeus (e.g., Espanha e Países Baixos), onde grandes centros urbanos parecem ter uma maior capacidade para concentrar a oferta de educação doutoral e, conseqüentemente, atrair estudantes de doutoramento (Ramirez, 2016; Waaijer, 2017). Com efeito, em Portugal, e de acordo com os dados para 2019, mais de 13.000 doutorandos (de um total de 21.000) estavam inscritos em universidades localizadas nas áreas metropolitanas de Lisboa (8.755) e do Porto (4.279) (PORDATA, 2020a).

4.2. CARACTERÍSTICAS DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DOUTORAL

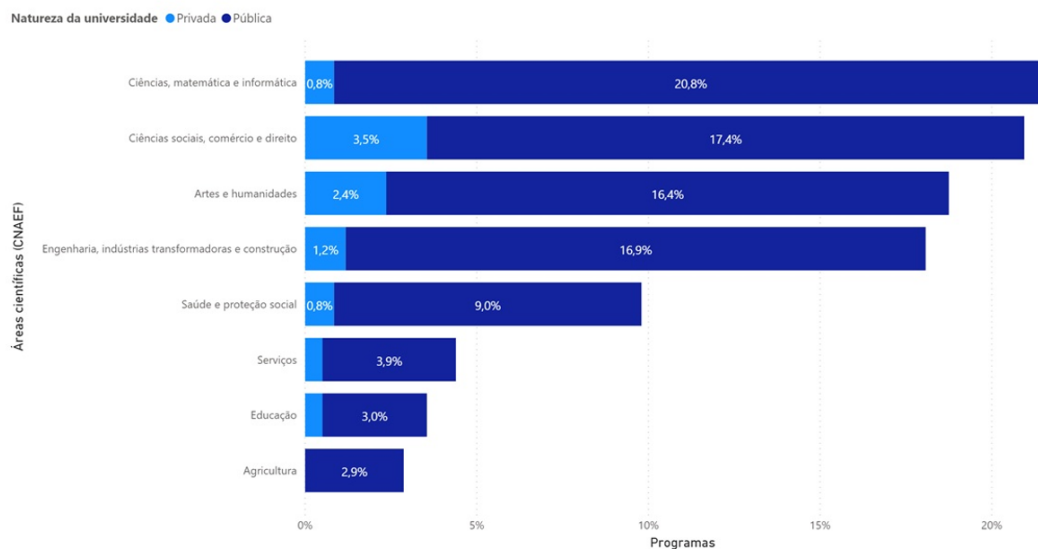
Em Portugal, a oferta da educação doutoral tende a distribuir-se maioritariamente pelas áreas científicas das Ciências, matemática e informática (21,6%) e Ciências sociais, comércio e direito (20,9%), que, em conjunto, representam mais de 42% desta oferta (Figura 5). Surgem, em seguida, os programas nas Artes e humanidades (18,8%) e Engenharia, indústrias transformadoras e construção (18,1%). Por sua vez, as áreas mais residuais são representadas pelas dos Serviços (4,4%), da Educação (3,5%) e da Agricultura (2,9%) (Figura 5). Estas tendências de distribuição por área científica e, sobretudo, as constatadas quanto às mais representativas tendem a replicar, grosso modo, as verificadas, tanto no contexto internacional (e.g., Espanha, Países Baixos ou Alemanha) (Ramirez, 2016; Teichler, 2014; Waaijer, 2017), como no contexto nacional, em particular relativamente à oferta do primeiro e segundo ciclos de estudos (DGES, 2020b).

Analisando a distribuição da oferta de educação doutoral por duas grandes áreas científicas – STEM (Ciências, matemática e informática; e Engenharia, indústrias transformadoras e construção) e não-STEM (Ciências sociais, comércio e direito; Artes e humanidades; Saúde e proteção social; Educação, Serviços; e Agricultura) –, constata-se que essa oferta se concentra,

maioritariamente, nas áreas não-STEM (60,3% vs. 39,7%) (Figura 5). Isto parece sugerir que a oferta de educação doutoral corresponde sobretudo a áreas científicas não tão valorizadas pela sociedade do conhecimento, para a qual as STEM assumem uma importância estratégica (Shin et al., 2018).

Figura 5

Programas Doutorais por Área Científica e Natureza da Universidade



Por último, a análise da distribuição da oferta da educação doutoral por área científica e natureza (pública ou privada) das instituições (Figura 5) revela, ainda, que são as universidades públicas as que mais parecem contribuir para uma maior diversidade desta oferta. Com efeito, nas universidades privadas os programas tendem a estar mais circunscritos a determinadas áreas, como Ciências sociais, comércio e direito (3,5%) e Artes e humanidades (2,4%). Este facto parece corroborar a tendência reportada na literatura para o setor privado de ensino superior investir numa oferta de formação de 'baixo custo', não se constituindo, verdadeiramente, como uma alternativa ao setor público (ver Teixeira & Amaral, 2001).

Como evidenciado pela literatura, entre as mudanças mais significativas promovidas no âmbito da educação doutoral nos últimos anos, destacam-se a tendência para uma maior estruturação dos programas doutorais (em particular, pela inclusão de uma componente curricular nos programas) (Ambrasat & Tesch, 2017; Balaban, 2020; Kehm, 2020); o encurtamento da sua duração (nomeadamente, para um período de três a quatro anos) (EUA, 2005); e o reforço da colaboração (por meio da cooperação com instituições académicas e não académicas) (Ambrasat & Tesch, 2017; Ramirez, 2016).

A análise da oferta doutoral permite perceber que, em Portugal, parte substancial da mesma assume uma configuração estruturada, com os programas doutorais maioritariamente a incluir uma componente curricular (91,1%), a qual tende a ser obrigatória (87,3%) (Figura 6). Portanto, e seguindo uma trajetória comum a outros países europeus (Ambrasat & Tesch, 2017), a educação doutoral em Portugal parece ter aderido à tendência para uma maior estruturação por essa via, com a prossecução do doutoramento tendencialmente dependente da frequência e obtenção de aproveitamento

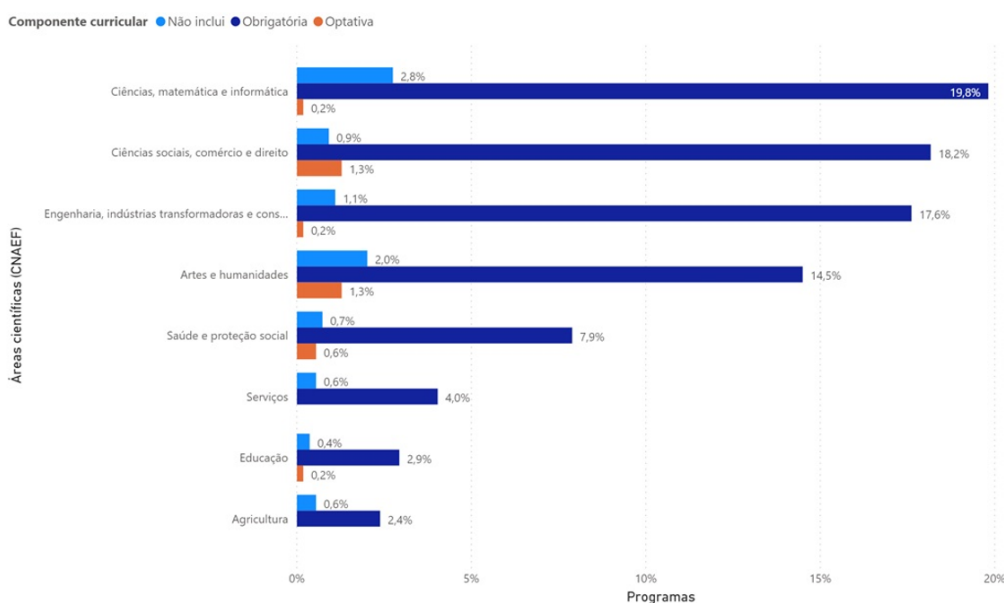
escolar num primeiro ano curricular. Uma outra via de estruturação da educação doutoral é suportada pela organização de escolas doutorais (Ramirez, 2016), opção que não parece ainda ser significativa no contexto português.

Tal como em outros países, é possível supor que a adesão a esta tendência de estruturação via inclusão de uma componente curricular possa ter um duplo propósito: por um lado, melhorar a qualidade e eficiência dos programas doutorais (Ramirez, 2016); por outro lado, promover a aquisição de outras competências por parte dos doutorandos, além das competências de investigação (e.g., competências transversais), nomeadamente com o objetivo de incrementar a sua futura integração num mercado de trabalho cada vez menos restrito à academia (Ambrasat & Tesch, 2017; Ramirez, 2016). De facto, é possível supor que, no contexto português, a generalização da anterior tendência, além de explicada por um certo mimetismo institucional (i.e., replicação entre instituições de uma prática percecionada como boa ou positiva), se possa dever, igualmente, a uma tentativa de corresponder quer a critérios de qualidade (nomeadamente percebidos como valorizados pela avaliação da qualidade dos ciclos de estudos, tal como empreendida pela A3ES), quer a um modelo de programa doutoral supostamente mais valorizado, em particular pela entidade que financia a investigação científica – a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

A tendência para a estruturação da educação doutoral parece, ainda, ser transversal às diferentes áreas científicas (Figura 6), se bem que seja mais evidente entre as Ciências, matemática e informática (20%), as Ciências sociais, comércio e direito (19,5%), a Engenharia, indústrias transformadoras e construção (17,8%) e as Artes e humanidades (15,8%). Esta transversalidade parece sugerir que a estruturação por via da inclusão de uma componente curricular não parece ser justificada por uma necessidade específica de determinada área científica em promover uma formação mais organizada ou sistemática. Revela, ao invés, ou além disso, que esta pode ser uma forma de os programas doutorais procurarem aumentar a panóplia de competências oferecidas aos doutorandos (e.g., competências transversais, metodológicas, de investigação) (Borell-Damian et al., 2010).

Figura 6

Programas Doutorais de Acordo com a Inclusão de Componente Curricular, por Área Científica



A somar às anteriores tendências, uma outra parece estar a ser seguida pela educação doutoral em Portugal, traduzida no encurtamento da sua duração (European Commission, 2018; Teichler, 2014). Efetivamente, para a quase totalidade dos programas doutorais (99%), esta duração situa-se entre os três anos (seis semestres) (57,4%) e os quatro anos (oito semestres) (41,1%) (Figura 7). Porém, é possível identificar algumas nuances nesta duração de acordo com a área científica dos programas doutorais. Nas áreas da Educação (95,2% da oferta na área), dos Serviços (88,5%), das Artes e humanidades (64,9%) e da Agricultura (64,7%), os programas doutorais tendem a ter uma duração de três anos (seis semestres). Por seu turno, os programas doutorais com quatro anos de duração (oito semestres) tendem a predominar nas áreas da Saúde e proteção social (56,9%) e das Ciências, matemática e informática (55,5%) (Figura 8). Tal parecer sugerir que, eventualmente, em função das suas configurações e requisitos científicos, algumas áreas requererem uma duração maior para a obtenção do grau.

Figura 7
Duração dos Programas Doutorais

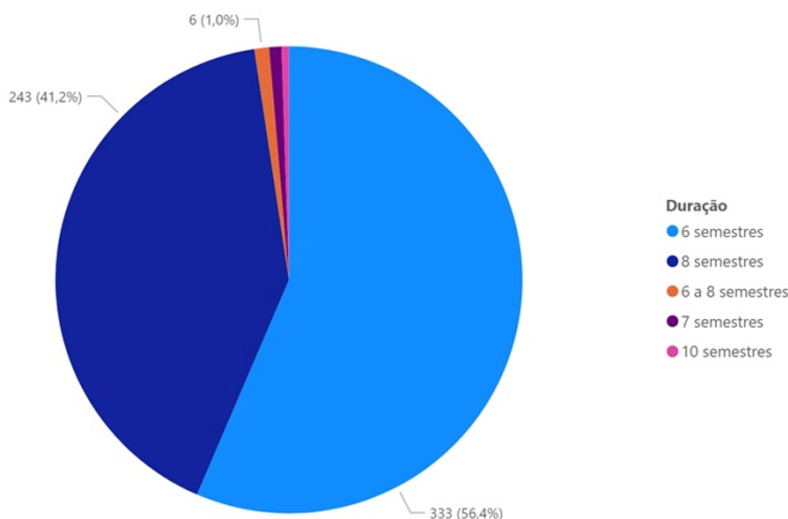
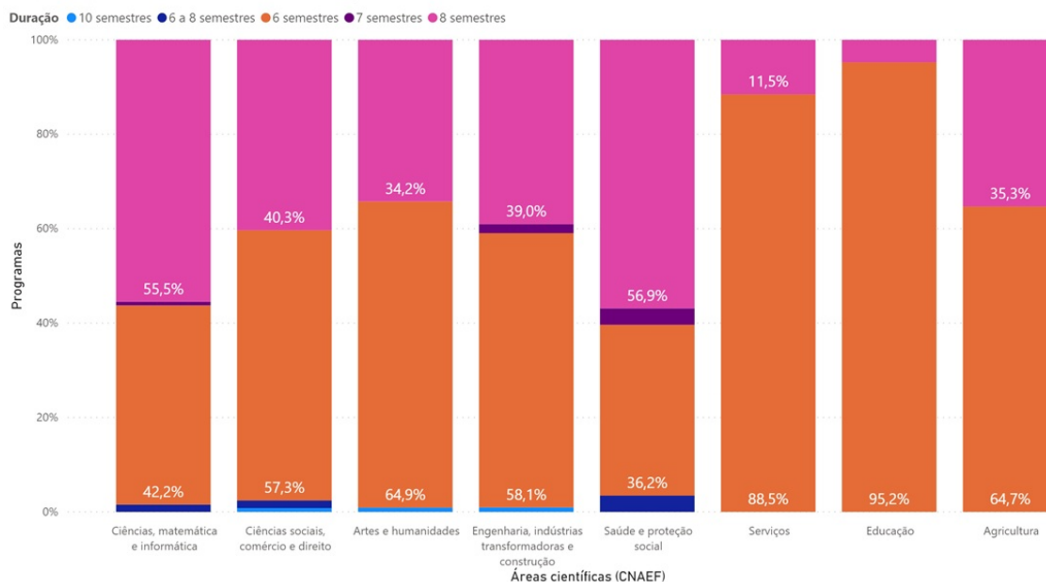


Figura 8
Duração dos Programas Doutorais por Área Científica

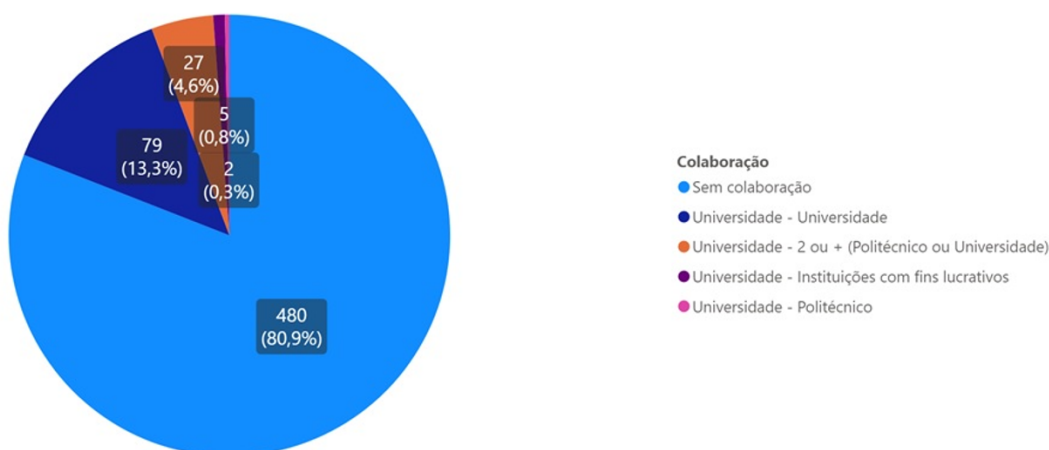


Por fim, os resultados da análise parecem evidenciar que a tendência para uma maior colaboração interinstitucional no âmbito da promoção dos programas doutorais, garantido, dessa forma, maior acesso dos estudantes ao envolvimento em redes de investigação, ainda não se afigura muito significativa no contexto da educação doutoral portuguesa. De facto, embora pareça haver alguma colaboração, esta permanece residual (apenas 19%), o que sugere que a mesma não é ainda percebida como algo a ser fomentado, nomeadamente como forma de estimular a empregabilidade dos doutorandos (Ambrasat & Tesch, 2017; Ramirez, 2016) (Figura 9).

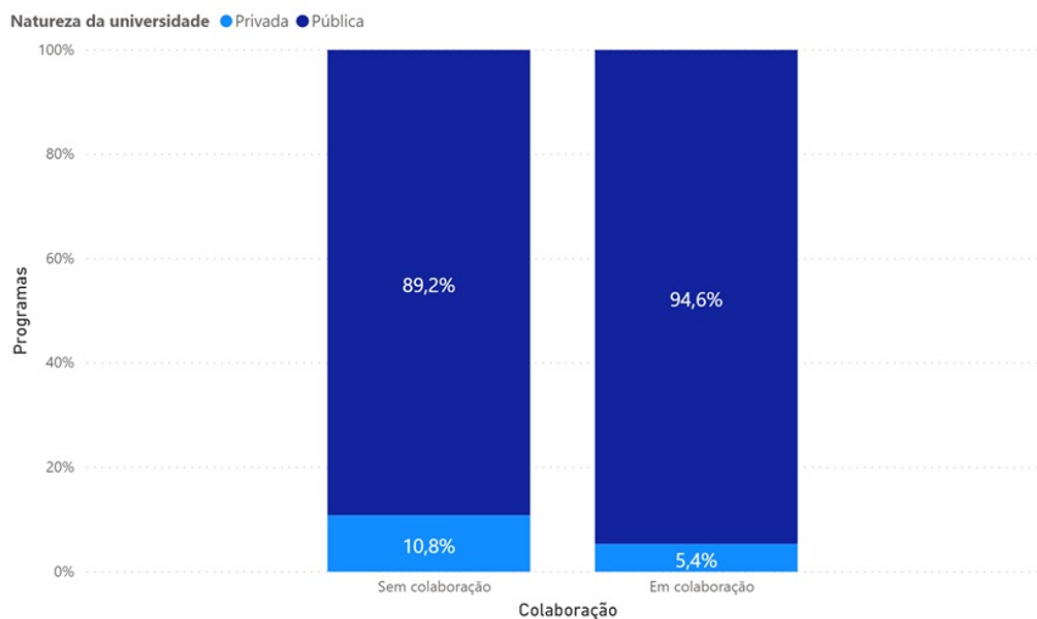
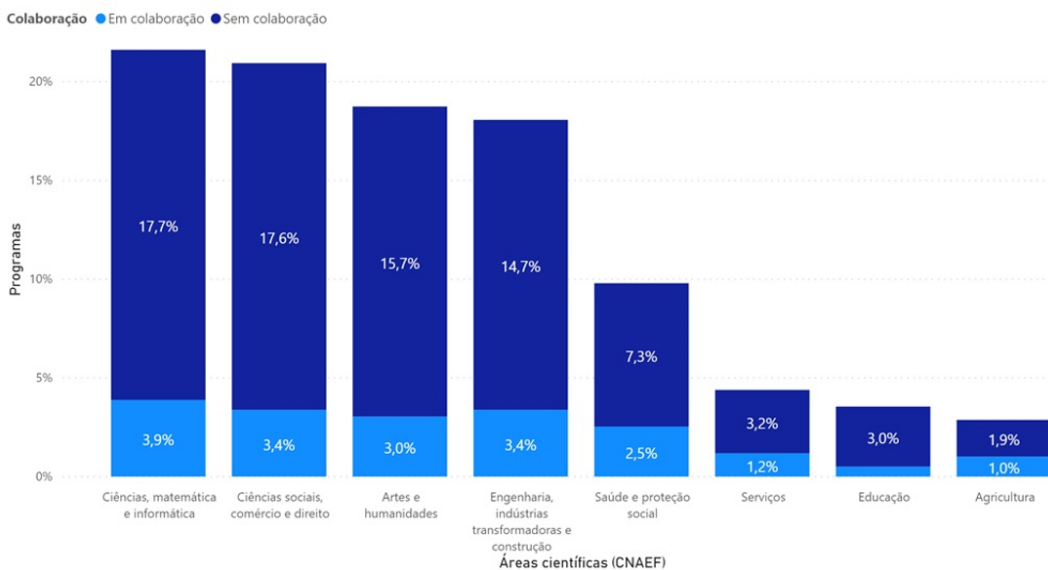
Quando promovida, a colaboração ocorre, sobretudo, com outras instituições de ensino superior: uma outra universidade (13,3% dos casos); ou duas ou mais instituições, universitárias ou politécnicas (em 4,6% dos casos). A colaboração com instituições não académicas (e.g., com fins lucrativos) é bastante residual (0,8%) (Figura 9). Isto parece evidenciar que a cooperação com o contexto externo, ou não académico (e.g., indústria, potenciais empregadores), ainda não parece ser uma prioridade da educação doutoral em Portugal.

Figura 9

Colaboração ao Nível dos Programas Doutorais



É igualmente possível concluir que, quando existente, a colaboração é promovida principalmente entre programas doutorais oferecidos por universidades públicas (94,6%) (Figura 10), bem como, sobretudo (embora assumindo valores muito pouco expressivos), em áreas científicas como as das Ciências, matemática e informática (3,9%), da Engenharia, indústrias transformadoras e construção (3,4%), e das Ciências Sociais, comércio e direito (3,4%) (Figura 11). Embora assumindo valores muito residuais, a maior expressividade destas áreas, em termos de colaboração, pode ser eventualmente explicada pelas especificidades destas mesmas áreas científicas e de uma sua maior adequação a iniciativas colaborativas, incluindo com o meio não académico.

Figura 10*Colaboração ao Nível dos Programas Doutorais por Natureza da Universidade***Figura 11***Colaboração ao Nível dos Programas Doutorais por Área Científica*

Em síntese, é possível concluir, com base na totalidade dos resultados anteriormente apresentados, que o cenário atual da educação doutoral, em Portugal, é caracterizado pela concentração tendencial da oferta: nas universidades públicas; no litoral e sul do país, com destaque para a área metropolitana de Lisboa; nas áreas científicas das Ciências, matemática e informática, bem como das Ciências sociais, comércio e direito. Além disso, a oferta doutoral é constituída, essencialmente, por programas que tendem a: ter uma duração curta (de três ou quatro anos); assumir uma configuração estruturada (pela inclusão de uma componente curricular obrigatória); e revelar uma colaboração interinstitucional (com os meios académico e não académico) incipiente.

5. CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo sugerem que o cenário atual da educação doutoral em Portugal é caracterizado por uma predominância da oferta por universidades públicas, localizada, sobretudo, nas áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa, e centrada nos domínios das Ciências, matemática e informática, bem como das Ciências sociais, comércio e direito. Além disso, a oferta doutoral é constituída essencialmente por programas que, para além de terem uma duração de três ou quatro anos, tendem a estruturar-se em torno de uma componente curricular obrigatória, assentando, ainda, numa colaboração interinstitucional que, no entanto, parece estar no seu estágio inicial.

Essas características parecem indicar a existência de algumas potenciais lacunas das quais tanto os legisladores quanto as universidades deveriam estar cientes e, mais que isso, em que deveriam intervir para promover uma oferta doutoral mais equilibrada. Neste contexto, parece relevante promover uma oferta que possa abranger de forma mais equitativa outras áreas geográficas – aumentando assim as bases de recrutamento e participação na educação doutoral – e outras áreas científicas. Relativamente às áreas científicas, poderá haver necessidade de investir numa maior diversificação, nomeadamente através do alinhamento com as necessidades da sociedade do conhecimento ou, adicionalmente, com as necessidades de mão-de-obra qualificada em determinados setores do mercado de trabalho ou, ainda, com as expectativas profissionais e de carreira e futura integração profissional dos graduados.

Efetivamente, o enfoque na tentativa de colmatar os desequilíbrios identificados na formação doutoral pode ter uma função preventiva em relação a uma potencial distorção a ser introduzida pela oferta de programas doutorais por politécnicos, conforme previsto recentemente. De facto, refletindo um fenómeno de academic drift (Harwood, 2010; Morphew & Huisman, 2002; Tight, 2015), os politécnicos surgem, no seio do sistema de ensino superior português, como instituições que, apesar de assegurarem um carácter mais profissionalizante, acabam por replicar a oferta formativa das universidades, inclusive em termos de cobertura em áreas geográficas e científicas. Assim, parece pertinente, neste contexto, uma recomendação no sentido de assegurar que os politécnicos possam contribuir para uma oferta (mais) diferenciada de educação doutoral, voltada para a oferta de programas com natureza, características e em áreas diferentes daquelas atualmente oferecidas pelas universidades (públicas ou privadas). Conforme identificado pelo mapeamento, as áreas da Agricultura, Educação, Serviços e Saúde e Proteção Social são aquelas com menor oferta de programas. De qualquer forma, parece importante, no caso dos politécnicos, não apenas potencializar estas áreas, mas, sobretudo, estabelecer programas focalizados em diferentes tipologias de doutoramento que pressuponham maior articulação e colaboração com o mercado de trabalho, algo que se associa com a própria identidade destas instituições de ensino superior.

Igualmente, parece importante prestar mais atenção às lacunas apresentadas pelos programas de doutoramento em termos das suas características e, nomeadamente, no que diz respeito à colaboração. Assim como tem sido realçado pela literatura (Borell-Damian et al., 2010; Ramirez, 2016), a colaboração entre instituições académicas e não académicas assume atualmente

particular relevância, designadamente como forma de potenciar a aquisição de competências ou a empregabilidade dos doutorandos. Portanto, parece pertinente que esta colaboração venha a ser (re)considerada por iniciativas políticas e institucionais que a possam promover. No entanto, nesse âmbito, as especificidades da educação doutoral e o seu vínculo primordial com a investigação e a produção de conhecimento não devem ser descurados, sob o risco de se realizar uma ‘distorção’ do carácter do doutoramento.

O presente estudo, na sua generalidade, contribui para um melhor conhecimento da educação doutoral em Portugal, temática que está relativamente ausente da investigação no âmbito do ensino superior no país. É relevante na medida em que permite perceber que a educação doutoral, outrora mais imune a influências e fatores externos (supranacionais e nacionais), começa, tal como os restantes ciclos de estudos, a sofrer essas influências e a ser tratada como mais um ciclo de estudos, em vez de, essencialmente, como um patamar de iniciação, por excelência, à investigação científica. Assim, pelas sugestões que avança quanto à organização da educação doutoral (num futuro próximo), este estudo permite ainda prever alterações (eventualmente substantivas) no modo como se promove a formação na educação doutoral, os seus conteúdos, metodologias, avaliação, etc. Nesse sentido, anima, a partir do mapeamento aqui apresentado, outra investigação, que possa vir a trabalhar, com maior nível de detalhe, alguns dos aspetos específicos da educação doutoral e sua relação com políticas e práticas focalizadas neste ciclo de estudos, tanto a nível nacional como internacional.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pela EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG/ED/2020), e pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (UIDB/00757/2020).

REFERÊNCIAS

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2020). *Resultados dos processos de acreditação e auditoria*. <https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/resultados-dos-processos-de-acreditacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos>
- Ambrasat, J., & Tesch, J. (2017). Structured diversity – The changing landscape of doctoral training in Germany after the introduction of structured doctoral programs. *Research Evaluation*, 26(4), 292-301. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx024>
- Balaban, C. (2020). Diversifying the missions and expectations of doctoral education: Are we losing the distinctive ‘added value’ of the PhD? In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 325-346). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_11

Bao, Y., Kehm, B. M., & Ma, Y. (2018). From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China. *Studies in Higher Education*, 43(3), 524-541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>

Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., Marsh, H., & Ortega, S. (2014). The continuing evolution of the research doctorate. In M. Nerad, & B. Evans (Eds.), *Globalization and its impacts on the quality of PhD education: Forces and forms in doctoral education worldwide* (pp. 5-30). Sense Publishers.

Borell-Damian, L., Brown, T., Dearing, A., Font, J., Hagen, S., Metcalfe, J., & Smith, J. (2010). Collaborative doctoral education: University-Industry partnerships for enhancing knowledge exchange. *Higher Education Policy*, 23(4), 493-514. <http://dx.doi.org/10.1057/hep.2010.20>

Buckner, E., & Zapp, M. (2020). Institutional logics in the global higher education landscape: Differences in organizational characteristics by sector and founding era. *Minerva*, 59, 27-51. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09416-3>

Cardoso, S., Rosa, M. J., & Miguéis, V. (2020). Quality assurance of doctoral education: Current trends and future developments. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 105-140). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_5

Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>

Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., & Carvalho, T. (Eds.). (2020). *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5>

Clarke, G., & Lunt, I. (2014). *International comparisons in postgraduate education: Quality, access, and employment outcomes*. Report to HEFCE. University of Oxford.

Comunicado de Berlim [Berlin Communiqué] (2003). *Realising the European higher education area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Acedido em junho 2020, em: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-berlin-2003>

Comunicado de Erevan [Yerevan Communiqué] (2015). *Yerevan Communiqué*. Acedido em junho 2020, em: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

Comunicado de Paris [Paris Communiqué] (2018). Paris Communiqué. Acedido em junho 2020, em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República: Série I, n.º 157 (2018). Acedido a 20 de setembro de 2021, em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116068879/details/normal?q=65%2F2018>

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República: Série I-A, n.º 60 (2006). Acedido a 20 de setembro de 2021, em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/671387/details/normal?q=74%2F2006>

Direção-Geral do Ensino Superior. (2020a). *Cursos e instituições*. Acedido em abril 2020, em: https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372

Direção-Geral do Ensino Superior. (2020b). *Ensino superior em números*. Acedido em abril 2020, em: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/ensino-superior-em-numeros?plid=371>

European Commission. (2018). *The European higher education area in 2018: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union.

European University Association. (2005). *Salzburg 2005 – Conclusions and recommendations*. Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”, Salzburg. Acedido em junho 2020, em: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf>

European University Association. (2010). *Salzburg II recommendations. European universities’ achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*.

European University Association. (2016). *Doctoral education – Taking Salzburg forward. Implementation and new challenges*.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.

Friedrich-Nel, H., & Kinnon, J. M. (2017). The quality culture in doctoral education: Establishing the critical role of the doctoral supervisor. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(2), 140-149. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1371059>

Harwood, J. (2010). Understanding academic drift: On the institutional dynamics of higher technical and professional education. *Minerva*, 48(4), 413-427. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9156-9>

Kehm, B. (2020). Reforms of doctoral education in Europe and diversification of types. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 85-104). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_4

League of European Research Universities. (2010). *Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society*.

League of European Research Universities. (2014). *Good practice elements in doctoral training*.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República. Diário da República: Série I, n.º 237 (1986). Acedido a 20 de junho de 2021, em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, da Assembleia da República. Diário da República: Série I, n.º 174 (2007). Acedido a 20 de junho de 2020, em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/640339/details/maximized>

McAlpine, L. (2020). Views on the usefulness of the PhD outside academia: What do we know and need to know? In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 241-274). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_9

Morphew, C. C., & Huisman, J. (2002). Using institutional theory to reframe research on academic drift. *Higher Education in Europe*, 27(4), 491-506. <https://doi.org/10.1080/0379772022000071977>

Nerad, M., & Trzyna, T. (2008). Conclusion: Globalization and doctoral education – Toward a research agenda. In M. Nerad & M. Hegg Lund (Eds.), *Toward a global PhD? Forces and forms in doctoral education* (pp. 300-312). University of Washington Press.

PORDATA. Base de dados Portugal contemporâneo. (2020a). *Alunos matriculados no ensino superior: Total e por nível de formação*. Acedido em setembro 2020, em: <https://www.pordata.pt/Municipios/>

PORDATA. Base de dados Portugal contemporâneo. (2020b). *O que são NUTS?* Acedido em outubro 2020, em: <https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>

Portaria n.º 256/2005, de 16 de março, do Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Diário da República: Série I-B, n.º 53 (2005). Acedido a 20 de junho de 2021, em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/572672/details/normal?q=portaria+256%2F2005>

Ramirez, M. J. (2016). Doctoral studies in Spain: Changes to converge with Europe in the internationalisation of the doctorate. *Educational Research and Reviews*, 11(23), 2097-2107. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2993>

Shin, J. C., Kehm, B. M., & Jones, G. A. (2018). *Doctoral education for the knowledge society: Convergence or divergence in national approaches?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89713-4>

Teichler, U. (2014). Doctoral education and training: A view across countries and disciplines. In M. Íbarrola & L. W. Anderson (Eds.), *The nurturing of new educational researchers* (pp. 1-25). Sense.

Teixeira, P., & Amaral, A. (2001). Private higher education and diversity: An exploratory survey. *Higher Education Quarterly*, 55(4), 359-395. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00194>

Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: The case of academic drift. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 84-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.974143>

Waaijer, C. J. (2017). Geography of doctoral education in The Netherlands: Origin and current work location of recent PhDs from five Dutch universities. *Research Evaluation*, 27(2), 82-92. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx040>

i Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), Portugal.
<http://orcid.org/0000-0003-4741-0763>

ii Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), Portugal.
<http://orcid.org/0000-0003-0631-816X>

iii Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES); Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona, Portugal.
<http://orcid.org/0000-0001-6504-8468>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Thiago Freires
FPCEUP
Rua Alfredo Allen s/n
Gabinete 273
4200-135, Porto, Portugal
tfreires@fpce.up.pt

Recebido em 25 de janeiro de 2021
Aceite para publicação em 3 de novembro de 2021

Doctoral education in Portugal: Mapping the landscape

ABSTRACT

Assumed as a strategic resource for the knowledge society and economy, doctoral education has become the target of policy attention and intervention, with clear effects on its organisation and offer. Especially in Europe, and under the influence of several actors, doctoral education has grown in terms of the number of universities delivering it and of programmes; it became more diversified, with doctoral programmes in the most varied scientific areas and with different types and purposes; and it became more structured, with the inclusion of a curricular component and the shortening of the duration of the degree. Many of these changing trends are evident in the configurations assumed by doctoral education in Portugal. This article aims to contribute to a better understanding of these configurations by mapping the current landscape of doctoral education in the country. The analysis takes into account aspects such as the institutional, geographic, and scientific distribution of doctoral programmes, as well as their characterisation in terms of structuring, length, and collaboration. Finally, the trends observed in the doctoral education landscape are put into perspective and recommendations are put into perspective with a view to its (re) organisation, targeting both policymakers and universities.

Keywords: Doctoral education; Mapping; Portugal; Knowledge society.

El doctorado en Portugal: Mapeando el escenario

RESUMEN

Asumido como un recurso estratégico para la economía y la sociedad del conocimiento, el doctorado se ha convertido en el objeto de la atención e intervención de las políticas, con claros efectos en su organización y oferta. Especialmente en Europa, y bajo la influencia de varios actores, el doctorado ha crecido en términos de número de universidades que la imparten y de programas; se diversificó más, con programas de doctorado en las más variadas áreas científicas y con diferentes tipologías y finalidades; y se volvió más estructurado, con la inclusión de un componente curricular y el acortamiento de la duración de la titulación. Muchas de estas tendencias cambiantes son evidentes en las configuraciones asumidas por el doctorado en Portugal. El presente artículo tiene como objetivo contribuir a una mejor comprensión de estas configuraciones mediante el mapeo del panorama actual de la educación doctoral en el país. El análisis tiene en cuenta aspectos como la distribución institucional, geográfica y científica de los programas de doctorado, así como su caracterización en cuanto a estructuración, duración y colaboración. Finalmente, se ponen en perspectiva las tendencias observadas en el panorama de la educación doctoral y se formulan recomendaciones para su (re)organización, dirigidas tanto a los responsables políticos como a las universidades.

Palabras clave: Educación doctoral; Mapeo; Portugal; Sociedad del conocimiento

Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un estudio que tiene como finalidad evaluar la capacidad de adoptar perspectiva histórica por parte de futuros profesores de Historia de Educación Secundaria, portugueses y españoles. Para ello, se utiliza una muestra de dos grupos equiparables, constituidos por 52 alumnos de la Universidad de Valladolid (España) y 42 alumnos de la Universidade do Minho (Portugal). El estudio se desarrolla en paralelo en los dos grupos y utiliza como estrategia una actividad de contrariedad sobre el trabajo infantil en la minería del siglo XIX, donde la emocionalidad está fuertemente implicada. Metodológicamente, esta investigación se plantea desde el paradigma cualitativo mediante la interpretación de las narrativas de los informantes y su sistematización en función de cuatro categorías progresivas, que van desde una adopción de perspectiva condicionada por el presente hasta una comprensión histórica ambientada en las condiciones de vida proletarias. Por último, se exploran las diferencias de perspectiva histórica, si las hubiera, en función de la variable independiente del género. Los resultados de la investigación muestran que, en ambos colectivos universitarios, la mayor parte de los estudiantes de Máster se agrupan en los niveles intermedios de empatía histórica y solo un pequeño grupo de los profesores de Historia en formación realiza explicaciones plenamente contextualizadas. En consecuencia, se puede considerar que el factor emocional, cuando vulnera el marco de valores de la sociedad actual, aleja a la muestra de los patrones de la época y no favorece la comprensión compleja del contexto histórico.

Palabras clave: Empatía histórica; Enseñanza de la historia; Formación del profesorado; Máster de Secundaria; Trabajo infantil

1. INTRODUCCIÓN

En la segunda mitad del siglo XX, el nuevo entendimiento de la inteligencia, abordado desde perspectivas más plurales y complejas junto con la formulación de las teorías constructivistas del aprendizaje, se proyectó en la ense-

María Teresa Carril-Merino ⁱ
Universidad de Valladolid, España

Maria Glória Parra Santos Solé ⁱⁱ
Universidade do Minho, Portugal

María Sánchez-Agustí ⁱⁱⁱ
Universidad de Valladolid, España

ñanza dando lugar a activos movimientos de renovación pedagógica en todas las áreas del saber. En el caso de la Historia, en España, se constituyeron equipos de profesores (Germania 75, grupo Historia 13-16, grupo Cronos, grupo Aula Sete, etc.) que, bajo la influencia de las innovaciones llegadas del mundo anglosajón, pusieron en marcha originales propuestas didácticas en la etapa de Educación Secundaria, y una nueva forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica (Sallés & Santacana, 2016).

La prevalencia, en las aulas, de un discurso narrativo que el alumnado debía asumir y memorizar irá dejando paso, muy lentamente, a una nueva concepción pedagógica que pone el énfasis en el trabajo activo de los estudiantes. Esto supuso proyectar en la clase los métodos de investigación del historiador y su forma de enfrentarse a los retos interpretativos del pasado, siempre con la mirada puesta en su capacidad formativa para el presente. Es por ello por lo que el objetivo primordial de la enseñanza de la disciplina ya no se va a centrar en “enseñar mucha historia”, sino en educar históricamente, es decir, enseñar a pensar el pasado en función de la información contenida en las fuentes disponibles y de la perspectiva de los sujetos históricos.

Desde este punto de vista, los didactas de la Historia han ido marcando el camino con la aspiración de evidenciar qué destrezas y procesos se deben desarrollar en los adolescentes para alcanzar una comprensión histórica de calidad. Para ello, formulan procesos creativos que interpretan fuentes lejanas, indicando a los estudiantes “como se hace” para entender el pasado, es decir, cómo pensar históricamente (Santisteban, 2010; Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2016).

En este sentido, el futuro profesor de Educación Secundaria se tiene que plantear la compleja tarea de orientar a sus alumnos en la valoración de diferentes argumentaciones o afirmaciones sobre los hechos del pasado. Es decir, para comprender la Historia y pensar sobre esta disciplina, deben saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas, desarrollando un pensamiento crítico que conjugue hábilmente los contenidos que hacen referencia a los conceptos, las fechas y los acontecimientos de la Historia (contenidos de primer orden) con aquellos contenidos procedimentales y estratégicos propios del historiador, que ayudan a entender la complejidad del pasado (contenidos de segundo orden) (Chapman, 2021; Gómez et al., 2014; Lee, 2014).

2. ENCUADRAMIENTO TEÓRICO

Entre los conceptos de segundo orden cabe señalar la *empatía histórica* como una herramienta excepcionalmente útil para el docente en su intento de acercar la Historia al alumnado a través del desarrollo del pensamiento histórico. Esta herramienta estratégica ha sido llevada a la práctica en la última década, tanto en las aulas de Educación Secundaria de Portugal como de España, a través de las exploraciones de didactas como Domínguez (2015), Ferreira (2004), González et al. (2009), Rodrigues (2017), Sáiz (2013), Silva (2018) y Teixeira (2017). Son investigaciones que se centran en el estudio de los eventos del pasado y que, generalmente, miden niveles de perspectiva histórica con una sistemática organizada en cuatro o cinco grados, que van desde una

comprensión histórica contextualizada a una comprensión de la historia que manifiesta serias dificultades para alcanzar niveles aceptables de competencia histórica, poniendo en evidencia déficits empáticos en la comprensión adolescente de los procesos históricos analizados.

Con este panorama, la calidad de la formación que reciban los profesores de Historia se convierte en un hecho crucial. Van a educar, a su vez, a un alumnado en el desarrollo de las habilidades necesarias para el dominio de las estructuras organizativas internas específicas de la disciplina histórica, como son las fuentes históricas, la causalidad, el tiempo histórico, la empatía..., y, por ello, durante su proceso formativo se tienen que llenar de recursos y de métodos para desarrollar esta labor docente de la manera más eficaz. Y, entre otros aspectos, deben descubrir y hacer descubrir las razones que tuvieron los agentes históricos para actuar como lo hicieron (Lee & Shemilt, 2011).

Para ello, los profesores deben adoptar perspectivas diversas, la mayoría de las veces muy diferentes de las contemporáneas y que, por ello, no se pueden realizar desde formas de pensamiento propias del momento actual (Portal, 1990). Este es uno de los aspectos que identifican a la empatía histórica, es decir, el reconocimiento de la alteridad de los actores históricos. Para su desarrollo se precisan ejercicios que ayuden a asimilar el pasado a través de la comprensión por empatía, acompañada siempre con un trabajo de contextualización histórica (Lévesque, 2008), alejado de características como la simpatía, fantasía o imaginación, que, según Foster (2001), desvirtúan la auténtica finalidad de la comprensión de la Historia, al comprometerse con las gentes y situaciones del pasado “solo” afectiva y emocionalmente.

Sin embargo, en el ámbito de la formación inicial del profesorado de Historia, a pesar del indudable empuje, en los últimos años, de la investigación sobre el desarrollo profesional de este colectivo en España (Rodríguez-Medina et al., 2020) y en Portugal (Solé et al., 2020), no son demasiado abundantes las investigaciones llevadas a cabo específicamente sobre empatía histórica. La escasez de estudios centrados en la adopción de perspectiva histórica en el ámbito universitario nos lleva a plantearnos algunas preguntas. ¿Pensamos acaso que la sólida formación histórica recibida en los estudios de Grado en Historia es garantía suficiente para asegurar un ejercicio empático correctamente contextualizado? ¿Qué niveles empáticos poseen los futuros docentes para abordar la interpretación de las acciones y motivaciones de los agentes históricos y transmitir estos procesos a sus estudiantes adolescentes? Porque, como ya afirmaba el profesor Trepát en 1995, “para educar en empatía, naturalmente, es necesario de entrada que los profesores y profesoras que la vayan a enseñar la hayan ejercitado anteriormente y posean ya esta capacidad” (p. 303).

Y en el interés por contestar a estos interrogantes se encuadra este estudio, que nace con la pretensión de evaluar la capacidad de adoptar perspectiva histórica por parte de futuros profesores de Historia de Educación Secundaria portugueses y españoles, en el marco de su proceso de formación inicial en el Mestrado em Ensino de História, en el caso portugués, y en el Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, especialidad de Geografía e Historia, en el caso español. La escasez de investigaciones realizadas con docentes de Secundaria en formación nos anima a crear una situación histórica de aprendizaje, que sumerja al futuro profesorado en el funcionamiento y la

organización de sociedades pasadas adoptando la perspectiva de sus agentes. Nos planteamos, pues, determinar el grado de comprensión de una situación específica del pasado, cargada de fuerte emocionalidad, en el desarrollo de un ejercicio de empatía histórica, con la finalidad de determinar si la carga afectiva favorece la comprensión histórica, como señalan Endacott y Brooks (2013), o bien si el compromiso emocional con los personajes históricos desvirtúa el propósito fundamental de la Historia, como defienden Foster (1999) o Jensen (2008), entre otros. Ante la escasez de estudios similares en la formación de historiadores, la implementación en dos contextos culturalmente diferenciados conferirá mayor valor a los datos resultantes y permitirá la búsqueda común en la optimización y mejora de los respectivos planes de estudio.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

En el ámbito de la Educación Histórica, los estudios que utilizan muestras extraídas en diferentes países con el objetivo de analizar problemas compartidos no es algo nuevo. Y mucho menos lo es cuando se trata de países limítrofes y con una dilatada experiencia de colaboración educativa, como es el caso de Portugal y España. Como ejemplos de las investigaciones realizadas conjuntamente, podemos señalar el trabajo elaborado sobre libros de texto (Gómez et al., 2020; Rodríguez & Solé, 2018), sobre el currículo de ciencias sociales (Pinto & Molina-Puche, 2015), sobre las narrativas históricas de los estudiantes (Armas et al., 2017; Sáiz & Barca, 2019), o sobre las concepciones del profesorado (Moreira & Armas, 2018). Estos estudios ponen en evidencia que la investigación en contextos paralelos puede abordar problemáticas diversas de la enseñanza de la Historia y son buena muestra del incremento de este tipo de colaboraciones en la última década, a tenor de la creación y fomento de redes de investigación internacionales en didáctica de las ciencias sociales.

Para la elección de la muestra, hemos tenido en cuenta la homogeneidad de los dos grupos participantes, integrados en ámbitos de estudio de la misma naturaleza: la formación del profesorado de Historia de Educación Secundaria. Se trata de una selección de casos intencionada, condicionada por la facilidad de acceso de los investigadores y la acomodación al calendario académico y los programas de estudio de las instituciones universitarias que forman parte de la investigación (Cohen et al., 2017; Creswell, 2014). Participan, por tanto, dos grupos equiparables constituidos por 52 alumnos del Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, especialidad de Geografía e Historia, de la Universidad de Valladolid [57.7% varones y 42.3% mujeres], y 42 alumnos del Mestrado em Ensino de História de la Universidade do Minho, en Braga, de los dos últimos cursos académicos [54.8% varones y 45.2% mujeres].

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo el interés por la perspectiva de los participantes en torno a situaciones que contribuyen a construir conocimiento se articula ade-

cuadramente en el tipo de investigación de estudios en paralelo. Se recogen datos que se tratan de forma cualitativa y que, posteriormente, se preparan siguiendo un tratamiento cuantitativo con el objetivo de hacerlos más operativos (Creswell, 2014). Todas sus unidades de análisis tienen una variable de estudio común, la adopción de perspectiva histórica, lo que facilita el estudio conjunto que, por otra parte, pretendemos supere una mera distinción de semejanzas y diferencias.

Se diseña una experiencia de investigación, ya explorada anteriormente con futuros profesores de Educación Primaria (Carril-Merino et al., 2020), basada en la utilización, como instrumento de investigación, de una *actividad de contrariedad* explicativa, considerablemente útil para reconstruir una comprensión empática de la Historia (Shemilt, 1984; Trepát, 1995) ya que, a juicio de estos autores, resulta excepcional para provocar el abandono del punto de vista actual y desarrollar el del pasado.

La actividad se estructura en dos fases: en la primera se expone, a partir de las fuentes, una situación de la vida de las personas en el pasado, que es interrumpida antes del desenlace con el propósito de que los participantes, en una segunda fase, deduzcan el final. El recurso utilizado es el capítulo 2.º, “La compuerta número 12”, de *Subterra*, segundo cuento de un libro con tintes autobiográficos, escrito en 1904 por el narrador chileno Baldomero Lillo y ambientado en las minas de carbón de Lota, en la provincia de Concepción en Chile. La fuente literaria se complementa con un fragmento de la película chilena del mismo nombre, dirigida en el año 2003 por Marcelo Ferrari. Ambas fuentes relatan una situación habitual en la vida del proletariado minero del siglo XIX: el primer día de trabajo de un niño en la mina.

3.3. PROCEDIMIENTO Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La actividad se desarrolla a lo largo de una sesión de dos horas de duración. Con el propósito de que realicen una lectura individualizada, se hace entrega a los participantes del capítulo de *Subterra*, “La compuerta número 12”, incompleto y, posteriormente, se les proyecta el fragmento de película que se corresponde con la parte del capítulo que han leído. De igual manera, se interrumpe el desenlace con la finalidad de preguntar al alumnado participante cuál sería, a su juicio, la reacción del padre al ver que su hijo de 8 años, Pablo, no quiere trabajar en la mina y suplica a su progenitor que le deje volver a casa.

Para contestar a esta pregunta, se les plantean las siguientes opciones:

- a. El padre se va a su puesto de trabajo y deja al niño llorando;
- b. El padre ata al niño con una cuerda para que no huya de la mina;
- c. El padre se apiada del niño y le deja que se marche a casa;
- d. El padre se queda con el niño y le acompaña en esta primera jornada de trabajo.

Los participantes deberán elegir la opción que consideren más “acertada” y explicar los motivos del padre para actuar de acuerdo con la alternativa que han señalado. A continuación, y después de recoger las explicaciones elaboradas por la muestra, se les entrega el desenlace del capítulo 2º de *Subterra* y se les proyecta el desenlace del fragmento de película omitido.

En la línea de las investigaciones sociales y educativas de diseño seccional, el estudio se orienta desde un enfoque hermenéutico cualitativo. Se recogen, pues, narrativas en un solo momento que, tras la elección que los participantes consideran acertada, interpretan su perspectiva sobre una situación determinada sin tener que intervenir los investigadores en los datos, ni manipularlos (Flick, 2015). El análisis de estas narrativas sobre la actividad de contrariedad se realiza siguiendo una progresión de adopción de perspectiva histórica por fases en función del desenlace elegido (ver Tabla 1), ya utilizada en el estudio precedente con profesorado en formación de Educación Primaria.

De la misma manera, se recurre al *software* cualitativo ATLAS.Ti y, a través de un proceso recursivo, se procede a la selección de un material, sus citas y posterior codificación, conforme a los tópicos de interés que de manera inductiva han ido revelando los participantes, en relación con las condiciones socioeconómicas del contexto histórico. Finalmente, se elabora el procesamiento de casos de las unidades de análisis, codificadas en función del género.

Tabla 1
Progresión por Fases de las Explicaciones históricas de la Muestra

Niveles de empatía histórica	Carácter de las argumentaciones	Reacción del padre
1. Ausencia de empatía histórica	Interpretaciones presentistas desconectadas del contexto social y económico. Expresiones anacrónicas. Simpatizan con el padre sin entender los condicionantes de la vida del proletariado, proyectando en él actitudes paterno-filiales contemporáneas.	c. El padre deja que se marche el niño
2. Empatía con tintes presentistas	Apreciaciones correctas sobre la situación socioeconómica del contexto que se tiñen de presentismo a la hora de identificar la reacción del padre. Empatizan con él manifestando sentimientos propios de la realidad actual que entran en contradicción con los condicionantes de la vida del proletariado en esa época.	d. El padre se queda con el niño
3. Empatía contextualizada parcial	Explicaciones con una clara percepción de la realidad social y económica de la familia. Empatizan con el padre desde parámetros del pasado, pero no hasta el punto de predecir la crudeza de su reacción.	a. El padre deja al niño llorando
4. Empatía histórica contextualizada	Interpretaciones con perspectiva histórica propias de las circunstancias y mentalidad de las gentes del siglo XIX. Realizan inferencias basadas en la información que les proporcionan las fuentes. Empatizan con el padre comprendiendo sus decisiones y acciones, aunque hieran nuestra sensibilidad actual.	b. El padre ata al niño con una cuerda

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De las narrativas de la muestra se hace una clasificación de acuerdo con la opción elegida, que se presenta junto con sus porcentajes y frecuencias para cada uno de los grupos de las Universidades do Minho y de Valladolid (ver Figura 1 y Tabla 2).

Figura 1

Distribución Porcentual de la Muestra en Relación con la Reacción del Progenitor y la Universidad de Procedencia

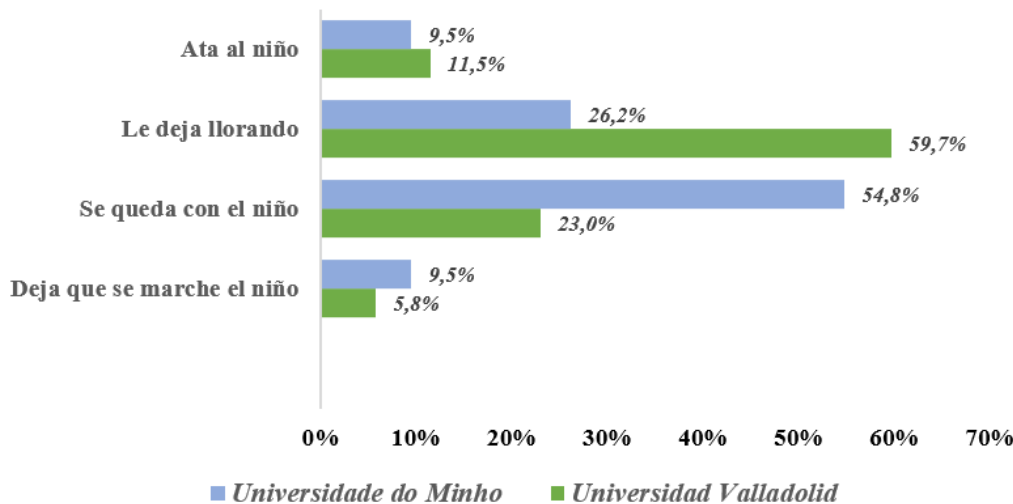


Tabla 2

Distribución de la Muestra en Relación con la Reacción del Progenitor

Niveles de empatía histórica	Reacción del padre	Universidad de Valladolid		Universidade do Minho		TOTAL	
		Recuento	% del total (52)	Recuento	% del total (42)	Recuento	%
1. Ausencia de empatía histórica	c. El padre deja que se marche el	3	5.8%	4	9.5%	7	7.4%
2. Empatía con tintes presentistas	d. El padre se queda con el niño	12	23%	23	54.8%	35	
3. Empatía	a. El padre deja al niño llorando	31	59.7%	11	26.2%	42	
4. Empatía histórica	b. El padre ata al niño con una cuerda	6	11.5%	4	9.5%	10	
Total		52	100%	42	100%	94	100%

Como se puede observar, tanto en la Figura como en la Tabla, las opciones mayoritarias en los participantes portugueses y españoles son las de los dos niveles intermedios de perspectiva histórica (nivel 2 y nivel 3), que, a su vez, se corresponden con la reacción del padre (d) “El padre se queda con el niño y le acompaña en la primera jornada de trabajo” y (a) “El padre se va a su puesto de trabajo y deja al niño llorando”. Por otra parte, también en ambas universidades, los niveles inferior y superior de empatía histórica (nivel 1 y nivel 4) cuentan con un porcentaje pequeño de elecciones, correspondientes con la reacción del padre (c) “El padre se apiada del niño y le deja que se marche a casa” y (b) “El padre ata al niño con una cuerda para que no huya de la mina”. Estos datos ponen en evidencia que entre los futuros profesores son muy pocos (7) los que revelan ausencia de empatía histórica, pero también son pocos (10) aquellos que alcanzan un nivel óptimo de perspectiva histórica.

A continuación, se procede al análisis cualitativo de las narrativas y al estudio de la perspectiva histórica en la línea de los niveles reseñados, que sobre esta situación histórica revelan los profesores de Historia en formación de ambas universidades.

4.1. NIVEL 1: AUSENCIA DE EMPATÍA HISTÓRICA

Como hemos visto, solo un 7.4% del total de participantes no es capaz de superar el punto de vista contemporáneo, presentando los estudiantes de la Universidade do Minho un porcentaje ligeramente superior a los de la Universidad de Valladolid. Los integrantes de este grupo perciben al progenitor como una persona sensible que se apiada del niño y le deja marchar a casa, desvinculándose por completo del contexto socioeconómico que explica la situación y que se supone conocen sobradamente a través de su formación histórica en los estudios de Grado. No son capaces de aplicar el conocimiento científico a una casuística particular que describe cómo, en los años del desarrollo industrial decimonónico, los bajos salarios y las familias numerosas hacían que los ingresos aportados por los niños resultaran vitales para el mantenimiento de la familia, tolerando el sufrimiento de los hijos como algo natural (Ruíz, 2013).

Por el contrario, estos alumnos proyectan en el padre una compasión y actitudes paternas propias de la sociedad actual, tal y como recogen las siguientes frases, tanto de estudiantes portugueses como españoles:

y, por lo tanto, a pesar de necesitar más dinero, lo liberará para que pueda tener al menos una remota posibilidad de un futuro diferente. [IF-V, 3]¹

1. IF-V: Informante de la universidad de Valladolid.

El padre en esta situación no podía fallar, porque iría en contra del amor que los padres tienen y deben tener por sus hijos, y que deben querer lo mejor para ellos y, obviamente, hacer lo imposible y posible para hacerlos felices. [IF-BR, 92]²

2. IF-BR: Informante de la Universidade do Minho, en Braga.

Son argumentos que muestran a un niño con derecho a un futuro digno. El informante portugués, incluso, va más allá al describir el deber paterno

a hacer felices a sus hijos. Lógicamente, esta concepción de la infancia es totalmente anacrónica y, como ya sabemos, hay que esperar a 1959 y a la Declaración de los Derechos del Niño para que estas características y necesidades en los infantes sean reconocidas por parte de los Estados miembros de la ONU.

Esta idea de un futuro mejor, junto con el cumplimiento de deberes paternales que no son propios de ese tiempo histórico, va aparejada con referencias a las obligaciones escolares: “le deja elegir su futuro e ir a la escuela” [IF-V, 4]; “aún no tiene la edad suficiente para trabajar en la mina, sino para cumplir con sus deberes escolares” [IF-BR, 85].

Recordemos que, por esos años, el índice de absentismo escolar era muy elevado. Si bien la legislación española establecía desde hacía tiempo la escolarización obligatoria de 6 a 9 años (Ley Moyano, de 1857), esta apenas se cumplía. Y un panorama parecido presentaba Portugal, ya que no será hasta 1923, cuando la Ley de 2 de julio implante la obligatoriedad de la escolarización desde los 6 a los 12 años (Esteves & López-Torrijo, 2005).

Hay que tener en cuenta que la educación como un derecho y como instrumento para lograr una sociedad más igualitaria es una idea que se venía gestando a lo largo del siglo XIX, pero que no fraguará hasta la consolidación, tras la Segunda Guerra Mundial, del *Welfare State*. Con esta política las socialdemocracias occidentales quisieron evitar, precisamente, el malestar social que había derivado en la eclosión de las ideas totalitarias, tanto de izquierdas (comunismo) como de derechas (fascismo y nazismo).

En definitiva, en este pequeño grupo de futuros profesores de Historia, los argumentos esgrimidos para sustentar la elección (errónea) del desenlace de la narración, están marcados por concepciones presentistas sobre la infancia y la educación. Apenas hay alusiones a la situación económica de la familia y, cuando las hay, resultan anacrónicas.

4.2. NIVEL 2: EMPATÍA CON TINTES PRESENTISTAS

El 37.2% de la muestra total opta por la elección (d.) “El padre se queda con el niño y le acompaña en la primera jornada de trabajo”. De ellos, 23 estudiantes pertenecen a la Universidade do Minho y 12 a la Universidad de Valladolid, marcando una diferencia porcentual apreciable entre ambos colectivos.

En general, todos estos informantes (35) manifiestan una comprensión de la situación socioeconómica de la familia proletaria a finales del XIX, caracterizada por el alto número de hijos y, por tanto, de la necesidad de que estos niños trabajen en edades tempranas. A ello se añade la incertidumbre y el cruel destino que provoca la falta de alimento y que algunos futuros docentes de Historia, como los siguientes participantes, explicitan de esta manera:

El padre es consciente de lo que ocurre porque él también lo ha sufrido, pero su hijo tiene que hacerlo porque son seis en casa y si solo el padre trabaja no es suficiente. [IF-V, 5]

es mejor tener un hijo vivo y alimentado, aunque botado al infeliz destino de las minas, que dejar morir de hambre a él y a sus hermanos más jóvenes. [IF-BR, 63]

Y, finalmente, destacamos los interesantes comentarios que apuntan a la falta de oportunidades y a la “adscripción familiar al trabajo” de los proletarios, donde los niños heredan la actividad laboral del progenitor en un círculo inexorable del que no se puede salir:

El padre se muestra reticente y contrario a la idea de que el niño trabaje, pero sabe que, por su condición social, el niño debe trabajar para salir adelante (...) dejándole entrever a qué tipo de trabajo se tendrá que acostumbrar si quiere vivir dentro de la sociedad en la que se encuentra. [IF-V, 31]

destino de tantos y tantos niños de la época, en particular los hijos de los propios mineros, cuyo sino era muchas veces seguir los pasos de su padre y trabajar en la mina. [IF-BR, 63]

Efectivamente, tal como estos futuros profesores de Historia reconocen, el trabajo infantil era algo habitual en esta época, aunque ya entonces eran numerosas las voces que reclamaban una legislación que lo regulara, puesto que la lucha contra la explotación laboral de los niños no se podía llevar a cabo sin las pertinentes leyes protectoras, que establecieran la edad mínima de acceso al mundo laboral.

En España, durante la Primera República, la preocupación por cuestiones referentes a la educación se vio reflejada en los artículos de la primera ley española de derecho laboral, la “Ley sobre el trabajo en los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros”, aprobada en sesión parlamentaria el 24 de junio de 1873 y más conocida como Ley Benot³. En su artículo 1º se dice expresamente que “los niños y niñas menores de 10 años no serán admitidos al trabajo en ninguna fábrica, taller, fundición o mina” y, además, en sus artículos 2º y 3º se limitaban las horas de la jornada laboral⁴. El objetivo fundamental no solo era protegerles de las abusivas condiciones que soportaban, sino que, de esta manera, dispondrían de tiempo para su educación en las escuelas de instrucción primaria, que crearían los establecimientos con más de 80 obreros y cuyos gastos estaría cubiertos por el Estado (Art. 5º)⁵. Pero, desafortunadamente, las medidas que amparaba la Ley Benot no se llevaron a cabo y su incumplimiento fue recogido por los textos legislativos dos décadas después (Martínez, 2011).

En Portugal, la primera ley que reguló el trabajo es de 1890, aunque en palabras de Maria Antónia Lopes (2011) “fue el Código Civil de 1867 el que impuso un máximo de 9 horas de trabajo a los aprendices con menos de 14 años, y de 12 horas a los menores de 18” (p. 53). A este respecto, la profesora e historiadora portuguesa explicará que el vacío legislativo portugués encuentra explicación en el débil desarrollo industrial de Portugal, lo que no significa que el trabajo infantil no existiera. Buena prueba de ello nos dejó Silva Pinto (1896) cuando detalladamente describe las intempestivas esperas de los niños en la puerta de la fábrica: “De Inverno, já os pequenos esperavam às escuras, debaixo de chuva, ou enregelados pelo frio, que se lhes abrissem o portão da fábrica” (p. 296).

3. El texto completo, que regulariza el trabajo de los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros de ambos sexos, está recogido en el Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes, núm. 48, apéndice 4.º.

4. Art. 2.º: “No excederá de cinco horas cada día, en cualquier estación del año, el trabajo de los niños menores de 13, ni el de las niñas menores de 14”. Art. 3.º: “Tampoco excederá de ocho horas el trabajo de los jóvenes de 13 a 15 años, ni el de las jóvenes de 14 a 17”.

5. Art. 5.º: “Los establecimientos de que habla el artículo 1.º, situados a más de cuatro kilómetros de lugar poblado, y en los cuales se hallen trabajando permanentemente más de 80 obreros/as mayores de 17 años, tendrán obligación de sostener un establecimiento de instrucción primaria (...). En él pueden ingresar los trabajadores adultos y sus hijos menores de 9 años”.

Como hemos visto, los informantes de este grupo son conscientes de estas circunstancias, pero, a la hora de predecir el desenlace de la historia, la opción escogida contravendrá sus correctas percepciones del contexto histórico. Así, la elección de que el padre acompañe al niño en su primera jornada de trabajo pone de manifiesto que estos estudiantes, pertenecientes a ambas universidades, no son conscientes de lo anacrónico que resulta, para ese contexto histórico que describen, que un padre acompañe a su hijo en la primera jornada de trabajo. Y es que, aun cuando la investigación histórica ha detectado, a lo largo del XIX, una evolución en el rol paterno hacia modelos más permisivos, la realidad demuestra que la autoridad del padre siguió fundamentada en el distanciamiento, la severidad y el castigo físico hasta bien entrado el siglo XX (Crespo & Hernández-Franco, 2017). Y si esto se aplicaba a las clases medias y altas, ni que decir tiene que se incrementaba, mucho más aún, en los ambientes rudos de las clases bajas acuciados por la precariedad. En este contexto decimonónico, los afectos y la condescendencia, generalmente, quedaban reservados para las madres.

Las siguientes expresiones son reveladoras de cómo estos participantes tiñen de presentismo la iniciación al mundo laboral de los niños:

Pese a la necesidad económica, al padre le pueden sus sentimientos y el amor por su hijo, y por ello decide quedarse con él en su primera jornada de trabajo, enseñándole el oficio y vigilando que no huya, porque sabe que su hijo no quiere estar ahí. [IF-V, 33]

el padre del niño debe estar con él para que gane confianza y autonomía. [IF-BR, 82]

En definitiva, estos futuros profesores de Historia, aun siendo conocedores de las claves interpretativas del marco histórico en el que se desenvuelve la acción, se dejan arrastrar por el rechazo y la repulsa que sienten, como ciudadanos del siglo XXI, por la explotación infantil, adjudicando al minero una afectividad paterno-filial no correspondiente con la época.

4.3. NIVEL 3: EMPATÍA CONTEXTUALIZADA PARCIAL

Los participantes que integran esta tercera categoría son un 44.7% del total de la muestra (31 estudiantes vallisoletanos y 11 bracarenses) y, como sucede en el anterior nivel, la diferencia entre una y otra universidad es apreciable. También, como en el grupo anterior, todos los informantes revelan una correcta comprensión socioeconómica del contexto y son conscientes de que, aunque los niños ganaban un salario muy inferior al de los adultos, este resultaba imprescindible para cubrir los gastos familiares (Borrás, 2013). De hecho, tanto en los argumentos de los portugueses como de los españoles, son numerosas las frases alusivas a la difícil situación económica de la familia y a la relevancia de la aportación económica del niño minero para su subsistencia:

por lo que creo que el padre fuerza al chico a trabajar a pesar de sus súplicas con el fin de lograr la supervivencia del resto de sus hijos. [IF-V, 16]

ya que tiene más hijos y necesita poner a Pablo a trabajar para llevar comida a casa. [IF-BR, 75]

Algunos de los integrantes de este grupo, aun no acertando en la elección correcta, la de mayor crudeza social, explicitan en sus interpretaciones un buen conocimiento de la realidad laboral de esos tiempos, que no permitía a un padre acompañar y consolar a un hijo en su primer día de trabajo puesto que, evidentemente, perdería el jornal de un día o incluso el puesto de trabajo. Es el caso de los siguientes informantes cuando indican que:

Otro motivo para actuar así es puramente económico: si no cumplen con las obligaciones (tanto suyas como las del hijo), corren el riesgo de ser despedidos. [IF-V, 35]

no ve otra salida para poder sobrevivir. Como necesitan dos sueldos, el padre de Pablo tiene que ir a su puesto y dejar a su hijo para afrontar solo su jornada laboral. [IF-BR, 87]

Efectivamente, aunque en el último tercio del XIX los movimientos obreros adquirieron una gran fuerza y comienzan a aparecer las primeras leyes laborales, como la Ley Benot, de 1873, en España, lo cierto es que las relaciones laborales eran fijadas unilateralmente por los patronos con grave perjuicio para los asalariados (Martínez, 2011). Como ejemplo, podemos señalar que una de las principales reclamaciones de la huelga de los mineros del cobre en Riotinto (España), en 1888, fue que no se les descontara el jornal cuando por la “manta de humo” provocada por la calcinación al aire libre del mineral tenían que dejar de trabajar (Sarasúa, 2006).

Además, en este nivel encontramos un elevado número de citas explícitas que muestran el inicio del trabajo en una edad temprana, como una medida necesaria y nada extraordinaria, teniendo en cuenta que la niñez, en esa época, se daba por finalizada entre los 8 y los 9 años. No olvidemos que la incumplida Ley Moyano establecía el fin de la escolaridad obligatoria a los 9 años, momento en el que una buena parte de los niños españoles se incorporaban al mundo del trabajo, lo que explica los bajos índices de escolarización en este país (en torno al 50%) al empezar el siglo XX (Viñao, 2005).

Esta situación queda bien recogida en los siguientes ejemplos:

Por otro lado, es probable que la entrada temprana al mundo laboral esté tan integrada y asumida en el subconsciente del padre que considera totalmente lógico e inevitable lo que está ocurriendo. [IF-V, 35]

Por otro lado, cree que está haciendo del hijo un “hombre”, según los patrones y parámetros de la época. [IF-BR, 59]

Y es que, como señala John Rule (1990), las familias obreras tenían la necesidad de asegurar los salarios mediante la incorporación de los hijos en edades muy tempranas. Esta práctica, tal y como apunta Sarasúa (2006), fue muy habitual en España, constituyendo, en los años 80 del siglo XIX, el 36% de

la mano de obra en las minas de hierro almerienses, el 40% en las de hierro y plomo de Murcia, y el 20% en las de hierro y hulla asturianas. En Portugal, durante el siglo XIX, el trabajo infantil era también frecuente. En 1891, fue adoptada una legislación de prevención del trabajo infantil industrial, que impuso como edad mínima para trabajar en la industria los 12 años y en la metalurgia los 10. En 1852, el 25% de los trabajadores eran niños menores de 16 años (3.147), aumentando en 1881 hasta 5.998, aunque su porcentaje hubiera disminuido en un 7%. Los datos de estos estudios revelan que cerca del 50 o 55% de los menores trabajaban en la industria textil (algodón, lana y seda), el 13% en la metalurgia y el 10% en la carpintería (Goulart, 2011).

En síntesis, los futuros profesores de Historia agrupados en este tercer nivel son conscientes, como sus colegas del grupo dos, de esta situación socioeconómica en la que se desarrolla la acción. Pero, a diferencia de estos, son capaces de aplicar también su conocimiento histórico no solo a la sociedad externa y su conglomerado de aspectos políticos, económicos y sociales, sino también al ámbito interno de las relaciones domésticas paterno-filiales y el entendimiento de la crianza de los hijos en esa época.

No obstante, no aciertan en escoger la opción correcta porque la crudeza de la misma, atar a una persona, violenta su ética y moral, sin percatarse de la cotidianeidad de este tipo de medidas hace 100 años, como sí van a hacer los del nivel 4.

4.4. NIVEL 4: EMPATÍA HISTÓRICA CONTEXTUALIZADA

Esta última categoría, integrada solamente por el 10.6% de la muestra [seis informantes de Valladolid y cuatro de Braga], está constituida por el único grupo que, en función de la opción elegida – (b) “El padre ata al niño con una cuerda para que no huya de la mina” –, se emplaza plenamente en el contexto histórico de una localidad minera de finales del siglo XIX. En un claro intento por entender la situación que viven el niño y su padre, los informantes de este nivel comprenden no solo los condicionantes socioeconómicos que justifican el trabajo infantil en la mina, sino que se introducen en la psicología social del ambiente del siglo XIX. Ello les permite prever la decidida reacción del padre que evitará la huida de un niño atenazado por el pánico, poniendo en peligro su vida, la del resto de los mineros, así como su puesto de trabajo, tal y como expresan los siguientes informantes:

la única forma de garantizar que cumpla su función y que, además, no se ponga en peligro al intentar salir es atándole. [IF-V, 6]

Porque el padre también tiene que ir a trabajar y no tiene otra forma de controlar al hijo y obligarlo a permanecer en su puesto de trabajo. [IF-BR, 60]

Entienden, como así nos relata Baldomero Lillo en el capítulo 2 de *Subterra* (1904), en palabras del padre, que “La mina no soltaba nunca al que había cogido, y como eslabones nuevos que sustituyen a los viejos y gastados de una cadena sin fin, allí abajo los hijos sucedían a los padres” (p. 34):

el padre terminaría obligando al niño a trabajar y, para que no se escapara, lo ataría con una cuerda (...). El padre quería que su hijo ganara el cargo desde pequeño, al igual que él, porque eran los hombres los que tenían la responsabilidad de mantener la casa y la familia. [IF-BR, 86]

El padre ha crecido como minero, comenzando a trabajar también siendo un niño, como su hijo, no ha conocido ninguna infancia. [IF-V, 28]

En estos informantes no hay sentimientos de compasión en el padre, como proyectan de manera presentista sus colegas del primer y segundo nivel. Su *corpus* valórico tampoco les impide predecir códigos de comportamiento familiar actualmente desterrados por considerarlos vejatorios, pero en aquellos momentos utilizados sin rubor por padres y educadores, como atar los niños a las sillas, poner orejas de burro, estar de cara a la pared o encerrarlos en cuartos oscuros (Navarro, 2004).

4.5. DIFERENCIAS CON RESPECTO AL GÉNERO

Para terminar, con respecto al estudio del género como variable independiente, desplegamos en la muestra completa, integrada por el alumnado de la Universidade do Minho y de la Universidad de Valladolid, las cuatro categorías de respuesta sobre la reacción del padre en relación con la condición de masculino o femenino de la variable dicotómica (ver Tabla 3). Para el estudio de esta cuestión no se ha tenido en cuenta el ámbito de pertenencia (España-Portugal), pues lo que interesa contrastar son las posibles diferencias en razón del género, independientemente del contexto geográfico.

Tabla 3
Reacción del Padre en Función del Género

		Reacción del padre				Total	
		Nivel 1 - El niño se marcha a casa	Nivel 2 - Se queda con él niño	Nivel 3 - Deja al niño llorando	Nivel 4 - Ata al niño con una cuerda		
Género	Masculino	Recuento	4	20	22	7	53
		% dentro de Género	7.5%	37.7%	41.5%	13.2%	100.0%
		% del total	4.3%	21.3%	23.4%	7.4%	28.0%
Género	Femenino	Recuento	3	15	20	3	41
		% dentro de Género	7.3%	36.6%	48.8%	7.3%	100.0%
		% del total	3.2%	16.0%	21.3%	3.2%	72.0%
Total		Recuento	7	35	42	10	164
		% del total	7.4%	37.2%	44.7%	10.6%	100.0%

Tal y como se observa en la Tabla, la proporción de las opciones elegidas por la muestra es similar en mujeres y varones en los dos niveles inferiores de empatía histórica, aquellos que coinciden con una forma de actuar próxima a los cánones actuales, el padre “deja que se marche a casa” o “se queda con él” acompañándolo en esta primera jornada de trabajo.

Sin embargo, en el nivel superior de empatía histórica, aquel que exige una mayor desvinculación con nuestros actuales sistemas de pensar y actuar, asumiendo la cotidianeidad de hábitos que hoy en día están penados (retener a las personas contra su voluntad, impidiendo sus libres movimientos mediante cuerdas), la diferencia es de casi seis puntos a favor de los varones. En el caso de las mujeres, esta diferencia porcentual engrosa el grupo de los que realizan una muy buena contextualización socioeconómica (nivel 3) pero no son capaces de asumir la normalidad histórica de unos hábitos tan rechazados actualmente.

5. CONCLUSIONES

En este estudio de toma de perspectiva histórica se ha pretendido, entre otros aspectos, dinamizar y mejorar el aprendizaje de la Historia a través del estudio de situaciones y de actores que implican emocionalmente a una muestra portuguesa-española de futuros docentes de Historia. A partir de esta intervención se ha intentado comprobar si la inmersión en una situación del pasado, donde los comportamientos de los personajes históricos resultan extraños a la mentalidad actual, contraviniendo nuestro marco de valores y afectando fuertemente al mundo emocional, interfería en la comprensión de las claves explicativas del pasado en una muestra con una sólida formación histórica: estudiantes de Máster con un grado de Historia de 3 años de duración (estudiantes portugueses) y 4 años de duración (estudiantes españoles).

En primer lugar, los resultados de la investigación realizada bajo el marco de una actividad de contrariedad, nos muestran que este tipo de ejercicios resultan idóneos, no solo en el ámbito de la enseñanza secundaria, como señala Shemilt (1984), sino también en la formación de su futuro profesorado. Así, hemos podido constatar que el 92.5% de la muestra, en ambas universidades [37.2% en el nivel 2; 44.7% en el nivel 3; y 10.6% en el nivel 4], ha aplicado en sus interpretaciones las claves socioeconómicas de la sociedad del siglo XIX (proletariado, familias numerosas, bajos salarios, trabajo infantil, absentismo escolar, etc.). No obstante, solo el 10.6% (nivel 4) han sido capaces de poner en correlato estas variables con la lógica conductual del padre proletario, contextualizándola en su época. Estos pocos universitarios se elevan por encima de su sensibilidad para anticipar acertadamente comportamientos habituales en la época. Son los únicos capaces de alejarse de sus códigos éticos, comprendiendo la situación, a través de la ilógica (desde la perspectiva actual) actitud del padre proletario hacia su hijo de corta edad.

Con todo, este porcentaje, aun pareciendo relativamente escaso en relación con la muestra total, supera en más de ocho puntos al porcentaje que alcanzaron en este mismo nivel (2.4%) los futuros profesores de Educación Primaria en la investigación previa que exploraba, con la misma actividad de

contrariedad que se ha empleado en este estudio, la comprensión empática de la Historia (Carril-Merino et al., 2020). Algo totalmente lógico, si tenemos en cuenta que los participantes de la presente investigación han superado un Grado en Historia y, por tanto, poseen un mayor nivel de formación y conocimientos sobre el periodo histórico en el que transcurre la narración.

Por otro lado, no podemos dejar de señalar la preocupante existencia, aunque sea minoritaria (7.4%), de futuros docentes de Historia que, a pesar de su formación histórica, se alejan de la perspectiva del pasado y centran, fundamentalmente, sus explicaciones en emociones y sentimientos próximos a su propio “yo” en un entorno actual. Entre ellos/as son frecuentes expresiones como “futuro diferente y digno”, “amor paterno-filial”, o bien “proporcionar felicidad a los hijos”. Y, sin embargo, es un tipo de terminología que difícilmente tendría cabida en la sociedad proletaria del XIX, donde los niños que trabajaban en las minas, en el servicio doméstico, guardando ganado, en la venta ambulante, etc., eran un porcentaje muy elevado y necesario, entre la población infantil.

No obstante, a pesar de la necesidad de comprender la importancia de trabajar la toma de perspectiva en la formación del profesorado de Historia para tratar de evitar interpretaciones históricas presentistas como las que hace este colectivo, hemos de destacar que su porcentaje es mucho más bajo que el de los futuros profesores de Primaria, donde encontramos un 23.2% de estudiantes que analizan las situaciones del pasado desde su presente (Carril-Merino et al., 2020). De nuevo, resulta evidente que el bagaje de contenidos históricos es una cuestión clave, aunque no la única, en la adopción de otra perspectiva temporal.

Esta podría ser también la explicación de las diferencias porcentuales de los niveles de empatía histórica entre los participantes de las dos universidades. Los mejores resultados de los universitarios españoles podrían estar fundamentados en una formación histórica mayor, pues para acceder al Máster de Profesorado deben haber cursado previamente y finalizado un grado de 240 ECTS en Historia, en tanto que los universitarios portugueses para acceder al Máster de Profesorado solo requieren tener una formación histórica de 120 ECTS.

Por último, y con relación al estudio de la variable independiente de género, la mayor capacidad de empatía afectiva que, desde la psicología, se atribuye a las mujeres (Chrysikou & Thompson, 2015; De Corte et al., 2007; Díaz et al., 2015; Hawk et al., 2013; Kamas & Preston, 2018; Mestre et al., 2004) parece estar en la raíz de la ligera diferencia evidenciada en los datos del nivel 4. En lo que a la toma de perspectiva se refiere, la emocionalidad que impregna la situación histórica utilizada, y que afecta a lo que hoy entendemos como maltrato infantil, podría generar explicaciones *compasivas* en un pequeño porcentaje de alumnas del Máster de Profesorado.

Ciertamente, todos estos datos deberían ser corroborados con otras investigaciones, realizadas en la formación del profesorado de Historia bajo un enfoque emocional de la perspectiva histórica, antes de entenderlos como concluyentes. Pero, a la luz de ellos, y con la cautela debida, se desprende que la utilización casi exclusiva de la dimensión afectiva, tanto en su temática como en el planteamiento de la actividad, en la línea de provocar excitación

empática en la muestra, no parece que auspicie una toma de perspectiva contextualizada. Y menos aun cuando, en el estudio sobre una situación histórica, los comportamientos pasados atentan contra los derechos humanos y contra las normas legales y valores, marginando un aspecto que no es negociable desde nuestro punto de vista, como es el respeto de la dignidad humana. Ello no quiere decir que debamos desdeñar este tipo de estrategias para la comprensión histórica, sino que su valor se centra en crear interés y motivación por el estudio del pasado, pero deben ir acompañadas de la reflexión y el trabajo histórico con otras fórmulas.

Este aspecto es señalado por Lee y Shemilt (2011) cuando advierten, primero, que la *empatía histórica* no se puede entender solo como un compromiso afectivo con los sentimientos de nuestros predecesores y, segundo, cuando advierten de la trascendencia del trabajo y estudio con las evidencias para facilitar la comprensión de saltos de valores tan acusados. En este sentido, la formación del docente en Historia se convierte en una pieza clave que no debe alejarse de aquellas herramientas e instrumentos que le faciliten una interiorización adecuada de los procesos históricos y de las experiencias históricas emocionales que llevan aparejados.

De manera similar se manifiesta Stuart Foster (1999), al llamar la atención sobre la idea de que el compromiso emocional con los personajes históricos desvirtúa el propósito fundamental de la Historia. Defiende que la investigación histórica es un acto principalmente cognitivo, no afectivo, y, por lo tanto, depende del conocimiento, no de los sentimientos ni de la imaginación. Ahora bien, no debemos olvidar que, si pretendemos que los alumnos comprendan figuras históricas con sus preocupaciones y miedos o sus sentimientos de amor y odio, como los que pueden llegar a sentir ellos en sus vidas presentes, les estamos pidiendo un ejercicio de reconocimiento de experiencias propias, que solo pueden realizar a través de conexiones afectivas. Como señalan Endacott y Brooks (2013), esto facilita a los estudiantes la visión de los agentes del pasado como seres humanos y una comprensión más rica que aquella que se realiza solo con la toma de perspectiva exclusivamente cognitiva.

REFERENCIAS

Armas, J., Moreira, A. I., & Prego, S. (2017). As narrativas históricas dos estudantes. Unha ferramenta clave nas aulas de historia. *Revista Galega de Educación*, 69, 32-36.

Borrás, J. M. (2013). Una historia recuperada. Las aportaciones de la infancia al crecimiento económico y a la subsistencia familiar. In J. M. Borrás (Ed.), *El trabajo infantil en España (1700-1950)* (pp. 9-26). Icaria Editorial.

Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2020). Empatía histórica en futuros profesores de primaria: El trabajo infantil en el siglo XIX. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215492>

Chapman, A. (2021). Introduction: Historical knowing and the 'knowledge turn'. In A. Chapman (Ed.), *Knowing in schools - Powerful knowledge* (pp. 1-31). University College of London.

Chrysikou, E., & Thompson, J. (2015). Assessing cognitive and affective empathy through the interpersonal reactivity index: An argument against a two-factor model. *Assessment*, 23(6), 769-777. <https://doi.org/10.1177/1073191115599055>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.

Crespo, F. J., & Hernández-Franco, J. (2017). La construcción del modelo de paternidad en España (1870-1920). *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 38(150), 215-246. <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/REHS15008>

Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. Sage.

De Corte, K., Buysse, A., Verhofdstadt, L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4), 235-260. <http://doi.org/10.5334/pb-47-4-235>

Díaz, B., Rodríguez, K., & Santa Cruz, H. (2015). Propiedades del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) en alumnos del ISTP "San Luis" de Trujillo. *Revista "Jang"*, 2(1), 1-14. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1907>

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>

Esteves, A., & López-Torrijo, M. (2005). La integración educativa en Portugal. Un análisis de la enseñanza obligatoria. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 315-356. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7413>

Ferreira, C. (2004). *A empatia histórica da "censura no Estado Novo em Portugal": Um estudo com alunos de 9.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of History: Can you empathize with Neville Chamberlain?. *Social Studies*, 90(1), 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>

Foster, S. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-181). Rowman & Littlefield.

Gómez, C., Ortuño, J., & Molina-Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo & Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>

Gómez, C., Solé, G., Miralles, P. & Sánchez, R. (2020). Analysis of cognitive skills in History textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., & Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. In R. M. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para "la estrategia de Lisboa"* (pp. 283-290). Pàtron Editore.

Goulart, P. (2011). *Essays on schooling and child labour in Portugal* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Erasmus de Roterdão.

Hawk, S., Keijsers, L., Branje, S., van der Graaff, J., de Wied, M., & Meeus, W. (2013). Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96-106. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.696080>

Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2008-B0004>

Kamas, L., & Preston, A. (2018). Can empathy explain gender differences in economic policy views in the United States? *Feminist Economics*, 25(1), 58-89. <https://doi.org/10.1080/13545701.2018.1493215>

Lee, P. (2014). Fused horizons? UK research into students' second-order ideas in history: A perspective from London. In M. Köster, H. Thünemann, & M. ZülsdorfKirsting (Eds.), *Researching History education: International perspective and disciplinary traditions* (pp. 170-194). Wochenshau Verlag.

Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto.

Lillo, S. (1904). *Subterra*. Imprenta Moderna.

Lopes, M. A. (2011). Nacer y sobrevivir: La peligrosa infancia en Portugal durante los siglos XVIII y XIX. In F. Núñez (Ed.), *La infancia en España y Portugal: Siglos XVI-XIX* (pp. 43-68). Ediciones Sílex.

Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas*, 1, 25-70.

Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <https://www.psicothema.com/pi?pii=1191>

Moreira, A. I. & Armas, J. (2018). Representações de professores do ensino básico de Portugal sobre a História, o currículo e o ensino. In E. López, C. García, & M. Sánchez (Coord.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 575-584). Ediciones Universidad de Valladolid.

Navarro, J. (2004). Escuelas y castigos en niños y adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 67-94.

Pinto, H., & Molina-Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>

Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.

Rodrigues, A. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10.º ano do ensino secundário* [Relatório de estágio de mestrado]. Universidade do Minho.

Rodríguez, R., & Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *ARBOR*, 194(788), a444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>

Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R., & Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>

Ruíz, C. (2013). *La fábrica o la escuela. Trabajo infantil y educación protectora en la España de los siglos XIX y XX*. Dickinson.

Rule, J. (1990). *Clase obrera e industrialización. Historia social de la revolución industrial británica, 1750-1850*. Editorial Crítica.

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: Pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2.o ESO. *Clío*, 39, 1-20. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>

Sáiz, J., & Barca, I. (2019). Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 78-95. <https://doi.org/10.1590/198053145414>

Sallés, N., & Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 145-66. <https://doi.org/10.6018/j/263851>

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>

Sarasúa, C. (2006). Trabajo y trabajadores en la España del siglo XIX. In J. M. Matés & A. González (Eds.), *Historia económica de España* (pp. 1-24). Ariel.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in History and classroom. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). Heinemann Educational Books.

Silva, M. (2018). *A empatia como estratégia para o ensino-aprendizagem em História*. [Relatório de estágio de mestrado]. Universidade do Porto.

Silva Pinto, A. (1896). *Noites de vigilia: Apontamentos pela vida fora*. Empreza Litteraria Lisbonense.

Solé, G., Pacheco, E. & Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e de História: Uma década de investigação-ação pós Bolonha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 33-56. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81879>

Teixeira, A. (2017). *As práticas antissemitas ao longo do “regime nazi”: Um estudo sobre a empatia histórica de alunos do 9.º ano de escolaridade* [Relatório de estágio de mestrado]. Universidade do Minho.

Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó.

Viñao, A. (2005). Tiempos familiares, tiempos escolares (trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX). *História da Educação*, 9(17), 33-50. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29198>

Wineburg, S. (2016). Why historical thinking is not about history. *History News*, 71(2), 13-16.

i Universidad de Valladolid, España.
<https://orcid.org/0000-0001-8296-6922>

ii Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-3383-5605>

ii Universidad de Valladolid, España.
<https://orcid.org/0000-0001-7163-3276>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

María Sánchez-Agustí
Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Paseo de Belén, 1
47011 Valladolid, España
maria.sanchez.agusti@uva.es

Recebido em 10 de fevereiro de 2020
Aceite para publicação em 25 de julho de 2020

Historical perspective and emotionality in the training of Portuguese and Spanish History teachers

ABSTRACT

This article presents the results of a study that aims to assess the ability of future Portuguese and Spanish teachers of History of Secondary Education to adopt a historical perspective. In order to achieve this, a sample of two comparable groups is used, consisting of 52 students from the University of Valladolid (Spain) and 42 students from the University of Minho (Portugal). The study is carried out in parallel with the two groups and uses as a strategy a contradicting activity using child labour in mining in the 19th century, where emotionality is strongly involved. Methodologically, this research approaches the qualitative paradigm through the interpretation of the informants' narratives and their systematization based on four subsequent categories, ranging from an adoption of perspective conditioned by the present to a historical understanding set in the proletarian life conditions. Finally, differences in historical perspective, if any, are explored based on the independent variable of gender. The results of the research show that, in both university groups, most of the Master's students are grouped at intermediate levels of historical empathy and only a small group of the History teachers in training make fully contextualized explanations. Consequently, it can be considered that the emotional factor, when it violates the value framework of today's society, distances the sample from the patterns of the time and does not favour a complex understanding of the historical context.

Keywords: Historical empathy; History teaching; Teacher training; Secondary Master's Degree; Child labour

Perspectiva histórica e emocionalidade na formação de professores de História portugueses e espanhóis

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que visa avaliar a capacidade dos futuros professores de História do ensino secundário portugueses e espanhóis de adotar uma perspectiva histórica. Para tal, utiliza-se uma amostra de dois grupos comparáveis, composta por 52 alunos da Universidade de Valladolid (Espanha) e 42 alunos da Universidade do Minho (Portugal). O estudo é desenvolvido paralelamente nos dois grupos e utiliza como estratégia uma atividade de contrariedade sobre o trabalho infantil na mineração do século XIX, onde a emocionalidade está fortemente presente. Metodologicamente, esta pesquisa é abordada a partir do paradigma qualitativo, por meio da interpretação das narrativas dos informantes, e sistematizada a partir de quatro categorias progressivas, que vão desde a adoção de uma perspetiva condicionada pelo presente até uma compreensão histórica contextualizada pelas condições de vida do proletariado. Por último, exploram-se as diferentes perspetivas históricas, se as houver, em função da variável independente de género. Os resultados da investigação mostram que, nos dois grupos universitários, a maior parte dos estudantes do Mestrado agrupam-se nos níveis intermédios de empatia histórica e só um pequeno grupo de futuros professores de História procede a explicações plenamente contextualizadas. Em consequência, pode-se considerar que o fator emocional, quando viola o quadro de valores da sociedade atual, afasta a amostra dos padrões da época e não favorece uma compreensão complexa do contexto histórico.

Palavras-chave: Empatia histórica; Ensino de história; Formação de professores; Mestrado de Ensino do Secundário; Trabalho infantil

Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Perceções de coordenadores de cursos de formação inicial

RESUMO

O presente artigo incide num estudo sobre perceções dos coordenadores de cursos de formação inicial de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em particular sobre a forma como os cursos que coordenam preparam os futuros professores para o trabalho com alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem e necessitam de medidas de educação inclusiva. A questão formulada – De que modo coordenadores de cursos de formação inicial de professores do 2.º CEB percebem a diferenciação curricular e pedagógica em função do trabalho com alunos que necessitam de um apoio pedagógico específico? – faz parte de um projeto de investigação mais amplo, sendo apresentados, neste texto, os resultados de um estudo empírico de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através de inquérito por entrevista, realizado a coordenadores (n=5) de cursos de ensino superior português público (quatro universidades e um instituto politécnico). Os resultados evidenciam que os coordenadores em estudo identificam um processo de melhoria na formação inicial de professores e na área específica da gestão curricular baseada na diversidade, que envolve alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, pelo que as suas conceções se revelam favoráveis à relevância da inclusão, ancorada numa revisão mais abrangente da formação inicial de professores.

Palavras-chave: Diversidade; Formação de professores; Gestão curricular; Inclusão

Helena Inês ⁱ
Agrupamento de Escolas
4 de Outubro, Portugal

Filipa Seabra ⁱⁱ
Universidade Aberta,
Portugal

José Augusto Pacheco ⁱⁱⁱ
Universidade do Minho,
Portugal

1. INTRODUÇÃO

A composição dos cursos de formação inicial revela-se particularmente pertinente, na medida em que se verifica uma significativa relação entre a formação recebida e o desenvolvimento de práticas docentes mais inclusivas (Marcos et al., 2019). Pegalajar e Colmenero (2017) sublinham que “o sucesso do trabalho com alunos com necessidades educativas depende de

uma formação inicial adequada, bem como da oferta de recursos suficientes e apropriados” (p. 84)¹.

Neste sentido, o estudo das perceções de coordenadores de formação inicial de professores torna-se não só pertinente para um melhor conhecimento da gestão curricular baseada na diversidade pedagógica, que ocorre em meio escolar, mas também para repensar a formação dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). De salientar que este estudo faz parte de uma investigação mais ampla (Inês, 2021), cuja apresentação e discussão proporciona reflexões que se impõem no contexto das práticas curriculares ao nível das escolas.

Da nossa investigação, emergem resultados alusivos a perceções de coordenadores de cursos do ensino superior responsáveis pela formação inicial de professores do 2º CEB direcionadas para o modo como coordenam os cursos e preparam os formandos para dar resposta a todos os alunos, e particularmente aos que revelam dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, de acordo com a linguagem que era utilizada no momento da sua realização, já que com orientações normativas de 2018 (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho) passa a ser usada a expressão ‘medidas de educação inclusiva’ (OECD, 2018a; Pacheco, 2019; UNESCO, 2018).

Num primeiro momento, refletimos sobre os planos de estudos de formação inicial de professores do 2º CEB, em Portugal, problematizando a sua adequação a um cenário educativo marcado pela diversidade. De seguida, justificamos as opções metodológicas tomadas, fazemos a caracterização dos respondentes, descrevemos as técnicas de recolha e análise de dados e analisamos os resultados, tendo em atenção o quadro teórico-conceitual e a questão de investigação formulada.

2. GESTÃO CURRICULAR INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE

A massificação do ensino, decorrente do reconhecimento do direito à educação de todos, originou a heterogeneidade de públicos escolares que caracteriza as atuais escolas públicas. Tal diversidade conduz a uma inquietação real: como realizar uma gestão curricular e pedagógica que seja ao mesmo tempo adequada a todos os alunos e potenciadora da equidade e do sucesso de cada aluno através de medidas de educação inclusiva? (OECD, 2018a; Seabra, 2017; UNESCO, 2018, 2017). Esta questão torna-se ainda mais pertinente com a pandemia de COVID-19 e consequente suspensão do ensino presencial, por períodos de tempo significativos, em que a desigualdade se revela como um dos fatores mais realçados (Sahlberg, 2021; UNESCO, 2020).

A questão da gestão curricular baseada na diversidade tem sido analisada por vários autores (Fernandes, 2011; Pacheco, 2005; Roldão, 2003), a partir de perspetivas que confrontam o modo mais autónomo de adequar o currículo aos contextos dos alunos, aliás bem presente no enunciado das políticas curriculares, em Portugal (Pacheco & Sousa, 2018). Aceitar a diversidade como orientação básica de gestão do currículo significa rejeitar um currículo comum, uniforme e homogéneo, já que este não poderá dar respostas adequadas a todos os alunos, particularmente aos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Para isso, fala-se de um currículo centrado na diversificação

1. Tradução dos autores do artigo (original em espanhol).

(ao nível das formas de educação e formação) e na diferenciação (ao nível das formas de aprender e de ensinar) que seja congruente com um ensino diferenciado e personalizado, de matriz humanista, ao nível quer das políticas educativas (Lessard & Carpentier, 2016), quer da filosofia educacional (Nussbaum, 2019), quer ainda das práticas curriculares (Pacheco et al., 2018), e incluindo a formação de professores (Pacheco, 2013; Zeichner, 2018).

A gestão curricular baseada na diversidade, ou seja, baseada na diversificação e na diferenciação, contribuirá para evitar a exclusão, correlacionando-se com uma formação de professores adequada, na qual sejam devidamente destacados aspetos como, por exemplo, reflexão, pesquisa (Alarcão, 2013; Quitembo, 2018; Zabala, 1998), trabalho colaborativo entre pares (Hernández & Ventura, 2017; Pinto-Llorente et al., 2019) e imersão precoce em contextos reais de ensino (Abdalla, 2004).

Em Portugal, é a obtenção, numa instituição de ensino superior, de uma Licenciatura em Educação Básica que inicia o processo de habilitação para a lecionação no 2º CEB². Os planos de estudos deste ciclo de escolaridade básica tendem a incluir conteúdos curriculares sobre dificuldades de aprendizagem, incapacidades e educação especial. De facto, das 20 Licenciaturas em Educação Básica (LEB) identificadas e em vigor à data da publicação deste artigo, verifica-se que 17 desses planos oferecem, no total, 21 unidades curriculares (UC) ou conteúdos curriculares (CC) com designações ou temáticas na área da Inclusão/ NEE/ Educação Especial/ Problemáticas Específicas/Gestão da Diversidade (Inês, 2021; Inês & Seabra, 2017), ou seja, 85% dos planos das LEB incorporam UC ou CC nessas temáticas.

Por imposição legal, para efeitos de lecionação, um mestrado em ensino complementa, obrigatoriamente, a LEB (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Este segundo ciclo de estudos deve apostar no espírito investigativo e crítico, como sinalizam Rodrigues e Mogarro (2019):

estes mestrados deverão proporcionar formação nos domínios científico e pedagógico e dar particular enfoque à articulação entre a teoria-prática, devendo o currículo ser estruturado de forma a estimular a inovação e a investigação relacionadas com a atividade educativa, a reflexividade acerca da prática letiva e a aprendizagem ao longo da vida. (p. 78)

A partir da análise dos 60 cursos de mestrados profissionalizantes nacionais em vigor à data de redação deste artigo, destinados à formação de professores para o 2º CEB, observa-se que 36 planos de estudos oferecem 47 UC ou CC nas referidas áreas, ou seja, as UC ou CC nas áreas em apreço atingem uma percentagem moderada (60%), em termos de representatividade (Inês, 2021; Inês & Seabra, 2017).

O investimento na revisão da formação de professores deve ser fortemente priorizado, sobretudo porque o corpo docente envelhecido (OECD, 2019a), em exercício de funções nas escolas portuguesas, não teve acesso a, ou então teve um contacto residual, na sua formação inicial e contínua, com conteúdos curriculares no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (Inês & Seabra, 2017). Em paralelo, verifica-se que a formação de professores

2. Alunos entre 10 e 12 anos, sensivelmente.

tem falhado ao nível da formação de profissionais capazes de responder à heterogeneidade, particularmente no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades (Formosinho & Niza, 2010).

Vários investigadores (Leite & Leal, 2017; Pacheco, 2019; Tardif, 2018) consideram que a formação de professores deve ser questionada, face aos papéis esperados do professor, defendendo a sua revisão e qualidade, de modo a contribuir para a sua adaptação às necessidades e exigências sociais contemporâneas, bem como à reconstrução da identidade docente, cada vez mais referenciada pela gestão curricular baseada na diversidade de alunos e contextos de educação, tendo em conta que a questão da desigualdade é um dos principais problemas atuais dos sistemas educativos a nível mundial (UNESCO, 2020).

Corporizando o núcleo da ação curricular e pedagógica, a diversidade deve ser efetivamente valorizada (Morgado, 2018), no sentido de possibilitar a construção de uma escola mais inclusiva. Esta nova escola conjuga-se tanto com uma formação docente adequada, quanto com a reorganização indispensável da escola e da sala de aula (OECD, 2018b), na qual o acesso a um ensino de qualidade para todos os alunos deve estar garantido (Cantorani et al., 2020).

Procurando dar resposta à diversidade, a educação inclusiva representa uma estratégia para potenciar uma educação de qualidade para todos, cada vez mais entendida como parte da transformação social e educacional (Dreyer, 2017). Esta educação dá voz não só a crianças com deficiência (Oliveira & Leite, 2007), mas também a grupos minoritários e em risco de exclusão (Hehir et al., 2016).

Como setor estratégico (Lima & Dorziat, 2015), a educação tem sido considerada um mecanismo indispensável de promoção da equidade e da inclusão, de acordo com o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (United Nations, 2015), embora tal desafio global só possa ser concretizado através da qualificação dos professores, mediante uma formação exigente e diversificada, em áreas que exigem uma compreensão do mundo social, por um lado, e do mundo pedagógico das escolas, por outro. Para isso, é fundamental estudar as perceções dos coordenadores de formação de professores de um nível de ensino, neste caso do 2º CEB, onde as medidas de educação inclusivas são prioritárias.

3. METODOLOGIA

A constatação da existência de uma relação próxima entre a formação docente, a construção de uma escola mais inclusiva e a gestão curricular da diversidade da sala de aula levou à definição da questão de investigação: de que modo coordenadores de cursos de formação inicial de professores do 2º CEB percecionam a diferenciação curricular e pedagógica em função do trabalho com alunos que necessitam de um apoio pedagógico específico? Pareceu-nos adequado recuar a montante e recolher as perspetivas de coordenadores de cursos de formação de professores, já que estes delineiam o currículo dos cursos através dos quais são formados os professores do 2º CEB. O estudo das perceções de coordenadores de formação inicial quanto à formação de

professores, no sentido de dar resposta a todos os alunos, e nomeadamente aos que revelam dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, revela-se, em consequência, oportuno e pertinente, uma vez que é nos cursos de formação inicial de professores que pode estar a base de uma gestão curricular inclusiva.

Inserido num projeto mais amplo de investigação (Inês, 2021), o estudo empírico realizado, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2015), consistiu na realização de cinco entrevistas individuais semiestruturadas, com uma duração média de 15 minutos cada, aplicadas entre 21 de setembro e 24 de novembro de 2017, a coordenadores (n=5) de cinco instituições de ensino superior diferentes, que responderam favoravelmente ao nosso pedido de colaboração. Foram critérios de constituição do grupo de participantes a representação do território nacional (Norte, Centro, Sul e Regiões Autónomas), a inclusão de participantes de diversos cursos de formação inicial de professores e de tipologias de instituição superior. A resposta favorável ao pedido de colaboração permitiu chegar aos participantes auscultados. A manutenção do anonimato dos participantes justifica o facto de não se identificar a região em que se integra cada uma das instituições, nem se apresentarem dados de caracterização extensivos.

Uma vez transcritas as entrevistas, foi realizada a respetiva análise de conteúdo, entendida por Karl Henkel (2017) como uma “análise interpretativa de textos por meio de decomposição do discurso e reconstrução racional de uma ideia central com a aplicação de regras lógicas a respeito da origem dessas mensagens com a finalidade de criar categorias” (p. 787). Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008) consideraram que a realização deste procedimento exige a identificação de categorias que reúnam as características de exaustividade (todo o conteúdo que se classifica deve ser integralmente incluído), exclusividade (os elementos só devem pertencer a uma categoria), objetividade (as categorias devem ser claras, sem ambiguidades) e pertinência (uma estreita relação deve ser mantida com os objetivos e com o conteúdo que está a ser classificado).

A análise de conteúdo foi realizada, com efeito, a partir de uma primeira leitura exploratória das cinco entrevistas e depois mediante a identificação de categorias emergentes, em função das unidades de contexto.

Dos cinco respondentes, três pertencem ao género masculino e dois ao género feminino, representando cinco instituições de ensino superior público português (quatro universidades e um instituto politécnico). Assim, foram entrevistados:

- um coordenador de Licenciatura em Educação Básica (universidade) CoordLEB;
- um coordenador de curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (universidade) - CoordMEEF;
- uma coordenadora de curso de Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB (instituto politécnico) - CoordM1º2ºPHGP;
- uma coordenadora de curso de Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB (universidade) - Coord2M1º2ºPHGP;
- um coordenador de curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de

Matemática e Ciências da Natureza no 2º Ciclo do Ensino Básico (universidade) - CoordM1º2ºMCN.

Todas as entrevistas foram precedidas de consentimento informado, e o anonimato dos participantes foi assegurado pela expurgação, nas transcrições realizadas, de elementos que permitissem uma identificação secundária. Os princípios éticos de investigação em Ciências da Educação (American Educational Research Association, 2011; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014) foram, assim, tidos em conta em todas as fases do estudo realizado.

4. PERCEÇÕES DE COORDENADORES DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Da análise de conteúdo às entrevistas, resultaram duas categorias, que espelham características comuns sentidas nos seus elementos constituintes (Landry, 2003):

- A – Experiências relativas à definição de planos de estudos de formação inicial;
- B – Perceções dos coordenadores quanto à formação inicial de professores de 2º CEB.

Foram identificadas, a partir das unidades de registo, subcategorias e indicadores (Quadro 1):

Quadro 1

Categorização da Entrevista a Coordenadores de Cursos de Formação Inicial de Professores de 2.º CEB

Entrevista a coordenadores de cursos de formação docente inicial de professores de 2.º CEB		
Identificação codificada		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A - Experiências relativas à definição de planos de estudos de formação inicial	Informações referentes a:	Descrição de processos de definição de cursos de formação inicial e de unidades ou conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades
	A1 - Práticas conducentes à definição de cursos de formação inicial	
	A2 - Constrangimentos	Enumeração de constrangimentos sentidos na definição de cursos de formação inicial e de unidades ou conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.
B - Perceções e opiniões dos coordenadores quanto à formação inicial de professores de 2.º CEB	Informações referentes a:	Recolha da opinião sobre a pertinência da revisão da formação inicial
	B1 - Percepção e opinião do entrevistado acerca da necessidade de revisão da formação inicial, nomeadamente no âmbito da educação inclusiva.	
	B2 - Necessidades sentidas pelos estudantes no âmbito da temática da educação inclusiva.	Enumeração de necessidades de formação referidas pelos estudantes dos cursos de formação inicial no âmbito da temática da educação inclusiva

Fonte: Inês, 2021.

Os resultados apresentados sumarizam, de forma ilustrativa, as perceções expressas em relação a cada uma das categorias e respetivas subcategorias, baseadas na transcrição direta das unidades de registo.

A - EXPERIÊNCIAS RELATIVAS À DEFINIÇÃO DE PLANOS DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO INICIAL

A1 - PRÁTICAS CONDUCENTES À DEFINIÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

A maioria dos cursos de formação inicial já incorporava, aquando da realização do estudo, UC ou CC no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades:

existe uma disciplina ou unidade curricular obrigatória no segundo ano que é sobre Necessidades Educativas Especiais. (CoordM1º2ºMCN)

Temos uma cadeira no primeiro ano do Mestrado que se chama 'Inclusão em Educação Física e Desporto', com 6 ECTS. (CoordMEEF)

A inclusão e a intervenção pedagógicas de alunos com NEE, com diferenciação de estratégias pedagógicas. (Coord2M1º2ºPHGP)

A criação e atualização dos planos de estudos eram recentes, em 2017. As revisões conduziram à definição ou à consolidação de UC ou de CC, e nunca à sua eliminação:

Está desde sempre. O curso é um curso recente. (...) mas desde a sua criação que a unidade curricular faz parte do plano de estudos. (CoordM1º2ºMCN)

Não, não. Isso está fora de questão [retirar a unidade curricular]. (CoordMEEF)

A continuidade da estrutura curricular, ou a necessidade da sua alteração ao nível dos planos curriculares, existente em planos de estudos anteriores foi conduzindo à definição de UC ou CC nestas áreas. Esta inserção resultava da iniciativa de docentes do curso ou do/a coordenador/a do mesmo. Contudo, a continuidade ou revisão recente de um plano de estudos anterior não garantia, obrigatoriamente, a inclusão de UC ou de CC na temática em apreço.

Fui eu. [quem teve a ideia de incluir uma UC no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades]. (...) Porque sentimos essa necessidade, quer dizer, os miúdos chegam à escola e têm alunos com Necessidades Educativas... portanto, especiais... incluídos no currículo normal, e portanto eles [futuros professores] sentiam essa necessidade. (CoordMEEF)

essa unidade curricular das Necessidades Educativas Especiais já existia no plano de estudos do curso anterior e foi transferida para este. Eu penso que essa foi a razão para se manter. (CoordM1º2ºMCN)

A opção por incluir uma UC ou um CC no mestrado, em detrimento da licenciatura, foi justificada com a alteração da estrutura curricular imposta pela legislação que define o quadro jurídico da formação de professores:

quando tínhamos a licenciatura de cinco anos, tínhamos cadeiras... tínhamos esta cadeira. Quando passou para a licenciatura de três anos e para mestrado em ensino, deixámos de ter porque o Decreto-Lei obrigava a que fossem 30 ECTS de Ciências da Educação, x de intervenção em Desporto, etc., etc., e, portanto, não houve espaço para colocar esta cadeira, no nosso entendimento, e depois, quando se criou espaço, assim que a lei o permitiu, nós introduzimos. (CoordMEEF)

Foi também referida a complementaridade entre a Licenciatura em Educação Básica e os mestrados em ensino, que tendia a corrigir uma eventual ausência de UC ou de CC num ou noutra destes ciclos de estudos:

Eu acho que tem de haver uma grande articulação entre os dois ciclos de formação (...) no segundo ciclo, têm outras unidades curriculares, que vão para além das unidades curriculares ligadas à área da docência e têm, portanto, também unidades, neste caso, ligadas às Necessidades Educativas Especiais. (CoordLEB)

A periodicidade de revisão dos planos de estudos era variável, submetendo-se sobretudo às orientações da A3ES³:

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) acreditou o ciclo de estudos em 2013, por um período de validade de seis anos. No próximo processo de acreditação, que decorrerá durante o ano de 2018, as UC e os respetivos programas poderão sofrer alterações, mas obedecendo sempre à estrutura curricular definida pelo anterior Decreto-Lei, atualmente em vigor. (CoordLEB)

Tem sido revisto à medida das autoavaliações que fazemos para a A3ES, portanto, num período de três em três anos ou de cinco em cinco anos. (CoordMEEF)

A2 - CONSTRANGIMENTOS

Nesta resposta, dois dos coordenadores focaram aspetos que consideram relevantes para a melhoria da formação de professores em geral, não destacando apenas o contributo para a sua preparação no domínio da educação inclusiva. No entanto, ao impactar na qualidade global da preparação dos futuros professores, poderão também afetar essa dimensão. Concretamente, um dos

3. A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), instituída pelo Estado através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, é independente no exercício das suas competências, com a incumbência de acreditar os cursos de formação em todos os ciclos (graduação e pós-graduação). Visa "proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial" (<https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/objetivos>).

coordenadores defendeu a passagem dos docentes pelos diversos níveis e graus de ensino na prática de ensino supervisionada, de modo a diversificarem as suas experiências com alunos com e sem dificuldades de aprendizagem:

a formação que está a ser dada neste tipo de mestrado é ao mesmo tempo para 2º Ciclo, 3º Ciclo e secundário e os alunos, quando fazem estágio pedagógico, normalmente fazem só num destes ciclos, (...) portanto, têm os conhecimentos teóricos, mas não têm os conhecimentos práticos de intervenção. Portanto, o que poderia ser melhorado a nível do estágio pedagógico é tentar-se que os alunos passassem pelos diferentes ciclos de estudo. (CoordMEEF)

Também foram sublinhados os condicionalismos legais e a falta de recursos humanos, como constrangimentos sentidos na definição do plano curricular:

As limitações impostas pelos normativos legais que determinam um conjunto de créditos máximo para cada área (...). Outro dos constrangimentos foram os recursos humanos disponíveis para assegurar as diferentes UC que se propunham. Precisamente a área da Educação Especial foi uma das áreas afetadas, com poucos docentes disponíveis, a que se juntava a não autorização superior para a contratação de novos docentes, devido a constrangimentos financeiros da instituição. (Coord2M1º2ºPHGP)

B - PERCEÇÕES E OPINIÕES DOS COORDENADORES QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE 2.º CEB

B1 - PERCEÇÃO E OPINIÃO DO ENTREVISTADO ACERCA DA NECESSIDADE DE REVISÃO DA FORMAÇÃO

Quatro coordenadores entrevistados consideraram que a formação inicial devia ser revista e, conseqüentemente, melhorada:

poderão existir alguns aspetos que carecem ainda de melhoria. (CoordLEB)

Julgo que [a formação inicial] tem de ser completamente revista. (CoordMEEF)

Na minha opinião, eu acho que deve ser revista, sim. (CoordM1º2ºPHGP)

Considero que sim [a formação inicial deve ser revista]. (Coord2M1º2ºPHGP)

Porém, as perceções incidiram em pontos diferentes, em relação aos quais a revisão deveria ocorrer. De facto, até foram apontados constrangimentos não exclusivos do domínio da educação inclusiva que, apesar disso, consideramos pertinentes por potenciarem a reflexão em torno da questão da revisão da formação docente. Assim, o coordenador da Licenciatura em Educação Básica considerou que o reforço da estrutura curricular poderia incidir na área da docência e, posteriormente, no mestrado em ensino, nas áreas da didática e da prática de ensino supervisionada:

O plano de formação contempla determinadas áreas de formação, por exemplo, uma componente de formação ligada à área da docência, ligada depois à docência geral, ligada também depois às didáticas específicas, e ligada também à prática ou iniciação à prática pedagógica. Algumas dessas componentes, do meu ponto de vista, deveriam ainda ser mais reforçadas, ou seja, possuírem uma maior carga letiva. Estou-me a referir em concreto à área da docência, ou seja, às disciplinas mais vocacionadas para as áreas que eles, como futuros professores, irão lecionar, no Português, na Matemática, nas Ciências, nas Expressões (...). Eu acho que, nesta fase inicial, poderia ser ter uma maior preocupação com a formação destes alunos em termos das áreas da Docência e, num 2º Ciclo, nomeadamente nos mestrados, aí uma maior insistência na área da Didática Específica e da Educação em Geral e da Prática Profissional. (CoordLEB)

Também o coordenador do Mestrado em Ensino de Educação Física destacou a dimensão didático-pedagógica, sublinhando a passagem dos estudantes pelos diversos ciclos de ensino:

Está demasiado... a formação está demasiado centrada em aspetos técnicos e pouco relacionais. A parte didática e a parte pedagógica não são uma parte nobre da formação; pelo menos é a minha perspetiva. (CoordMEEF)

Já o coordenador do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo considerou que a existência de uma componente de preparação para a investigação seria benéfica:

Aquilo que eu acho é que este curso tem uma lacuna que é o facto de os alunos não terem uma componente de... uma unidade curricular de investigação, porque eles têm de fazer relatórios de estágio e aí eles sentem muita dificuldade, depois, ao nível da investigação, ao nível dos procedimentos, ao nível quer da recolha, quer da análise de dados, e isso é uma lacuna que o curso tem. (CoordM1º2ºMCN)

Por outro lado, a coordenadora do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo não considerou que a formação inicial teórica fosse suficiente, ainda que tivesse existido, no plano curricular, uma UC no âmbito das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

Olhe, teoricamente será isso [os futuros professores estarão preparados para gerir o trabalho dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades]. Teoricamente será isso. Bom, vamos lá ver, uma pessoa quando acaba um curso tem um mínimo para começar a trabalhar, portanto, o preparado para... Agora, eu digo-lhe teoricamente é isso porque eu também, como estou ligada à unidade curricular da prática supervisionada, conforme lhe disse há pouco, depois eu vejo em sala de aula como é que eles atuam. E aquilo que verifico é que eles não têm sustentabilidade para atuar com esses alunos. (CoordM1º2ºPHGP)

Também esta coordenadora de curso entendeu o trabalho realizado com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades pouco personalizado e diversificado, revestindo mais uma função ocupacional do que pedagógica:

o trabalho que vejo que se faz com esses alunos, mesmo quando é o professor a trabalhar com eles, é de fichas... Portanto, fazem-se umas fichas e dá-me ideia, um pouco, que o que é importante é que eles estejam ocupados. (CoordM1º2ºPHGP)

Ainda a mesma coordenadora questionou o conceito de inclusão e os seus impactos no aluno com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, assim como nos demais colegas de turma.

Às vezes, a desestabilização era de tal forma que nós, nas outras salas de aula, nós ouvíamos o que se passava. E, então, a questão é: o que é que o professor faz com o resto da turma, ou seja, que inclusão é que há aqui? E, nesse aspeto, eu penso que... E quando eu vou, agora, aos locais de estágio, também verifico exatamente a mesma coisa... desde alunos que andam... Olhe, eu já vi uma situação de um aluno que está dentro da sala de aula, mas está à parte. Está no fundo da sala e está no fundo da sala, mas aquele aluno, a meu ver, nem devia estar ali pelo seguinte: porque eu penso que as fragilidades dele, ou as necessidades, melhor dizendo, são de tal forma grandes e específicas que só tendo permanentemente uma pessoa dentro da sala de aula é que eu acho que realmente se poderia... poderia – porque não sei, porque não vi e não se testou – fazer algo desse género. (CoordM1º2ºPHGP)

Por outro lado, a mesma coordenadora apontou a revisão em termos de política educativa como claramente necessária, bem como a coadjuvação/colaboração entre docentes.

Portanto, em termos de política educativa, passando agora para outro patamar, eu sinceramente penso que deveria haver alterações no sentido de “Ok, então, Portugal é um país que defende a escola inclusiva, então vamos ver quem é que nós vamos incluir nas turmas ditas normais, regulares”. E depois disso ver que necessidades é que esses

alunos precisam, e é evidente que o professor que está em sala de aula tem de ter um apoio; e aquilo que, muitas vezes, acontece é que há um professor de apoio, do ensino especial, que vai fazer umas horas por dia a diferentes salas daquela escola. isto é o que eu observo. (CoordM1º2ºPHGP)

Uma das inquiridas indicou ainda estratégias de remediação para colmatar a necessidade de abordar conteúdos curriculares no domínio da educação inclusiva:

Muitas vezes tenta-se ultrapassar o problema sugerindo leituras ou organizando, no âmbito das UC de “Seminário Interdisciplinar no 1º Ciclo” e “Seminário Interdisciplinar no 2º Ciclo”, que permitem maior liberdade na abordagem e inclusão de conteúdos que surjam das necessidades imediatas dos alunos/estagiários, uma aula ou mais com um professor convidado da área da Educação Especial, muitas vezes professor com experiência nestes dois ciclos de ensino, para que se discuta e reflita sobre a temática da intervenção educativa em alunos com NEE, nomeadamente daqueles existentes nas turmas de estágio. (Coord2M1º2ºPHGP)

B2 - NECESSIDADES SENTIDAS PELOS ESTUDANTES NO ÂMBITO DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dois coordenadores entrevistados defendem que, na formação dos futuros professores, a abordagem de conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades é fundamental, sendo claramente sentida, pelos estudantes, como uma necessidade formativa.

Tem relevo [a inserção de conteúdos curriculares]. E os alunos reconhecem esse relevo e isso é... e isto é constatado não só no terreno, quando estamos em situação de estágio, mas quando eles fazem o relatório de final de estágio, que tem uma discussão pública; portanto, em termos de mestrado, eles relevam esse aspeto. Eles relevam o contributo de cada uma das disciplinas, e claro está que isto é mais relevado por aqueles que têm alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também aqueles que não têm reconhecem que os conteúdos que são aqui lecionados ajudam a personalizar o processo pedagógico, ou seja, que todos os alunos são diferentes e estes... que têm Necessidades Educativas Especiais são um pouquinho mais diferentes do que os outros e então os conteúdos que são abordados na cadeira ajudam também ao nível dos alunos ditos normais. (CoordMEEF)

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os resultados das entrevistas a coordenadores de cursos de formação de professores do 2º CEB, os planos de estudos dos cursos analisados já incorporavam, no momento da realização deste estudo, UC ou CC relacionadas com a temática das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, no cumprimento, aliás, de recomendações internacionais (OECD, 2019a; UNESCO, 2020), o que foi corroborado pela análise de planos de estudo de 20 LEB e 60 mestrados em ensino (Inês, 2021). Aquando da realização do estudo, em 2017, a mudança introduzida pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, já estava materializada nos planos curriculares dos cursos de formação, no seguimento de alterações mais profundas introduzidas pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, no âmbito do Processo de Bolonha. As dinâmicas de alteração da formação inicial de professores, em Portugal, estão alinhadas com processos de regulação transnacional e supranacional (Mota & Ferreira, 2017), bem como com agendas de inclusão (United Nations, 2015), de diferenciação pedagógica (UNESCO, 2020) e de políticas de inovação e flexibilização curriculares (Pacheco & Sousa, 2018). As perceções dos coordenadores estão, assim, em sintonia com a consolidação de temáticas ligadas à gestão curricular baseada na diversidade, na medida em que revelam que são favoráveis à consolidação de tais temáticas e jamais à sua eliminação dos planos curriculares.

Uma outra questão que revelam os dados das entrevistas é que a abrangência da formação inicial se faz aos níveis da licenciatura e do mestrado e que as alterações introduzidas, por iniciativa de docentes ou do/a coordenador/a do curso, espelham uma forma centralizada de regulação quer das componentes de formação, quer dos créditos necessários. Constando o tema em discussão neste artigo – dificuldades de aprendizagem e incapacidades – da formação na área educacional geral⁴, e conhecendo-se o seu diminuto peso curricular⁵ na formação do futuro professor, alguns dos coordenadores apontam, sobretudo em cursos de mestrado de ensino, para a mudança prioritária focada no reforço da didática e da prática de ensino supervisionada, onde a gestão curricular baseada na diversidade se coloca também com elevada acuidade (Roldão, 2003).

Sobre as alterações introduzidas ou recomendadas, nomeadamente nas LEB e nos mestrados em ensino de Educação Física ou ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, os entrevistados deste estudo apontam justificações para validar a inserção de UC ou de CC nos planos curriculares dos cursos, ou seja, o contacto prévio com as diversidades existentes nas salas de aula contemporâneas, a necessidade de personalizar o ensino, a articulação e a complementaridade necessárias entre a Licenciatura em Educação Básica e os mestrados em ensino.

Apesar do reconhecimento da autonomia curricular das instituições de ensino superior, as perceções dos coordenadores do estudo realizado estão condizentes com uma perspetiva uniforme e centralizada de formação de professores (Pacheco, 2013), em que prevalece uma autonomia limitada na definição das componentes de formação e na sua adequação curricular ao perfil de professor em formação. A regulação normativa existe não só por

4. Ponto 2, art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio: “A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula”.

5. Este peso curricular na Licenciatura em Educação Básica é de 8,8% em termos de créditos mínimos, de acordo com o ponto 1, art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

parte do Ministério da Educação, mas também por intermédio da avaliação para efeitos de acreditação dos cursos que é realizada pela A3ES, com efeitos na organização curricular dos cursos de licenciatura e de mestrado em ensino. Face à pertinência de temáticas ligadas à inclusão, exclusão, igualdade, diversidade, diferenciação (OECD, 2019a, 2019b; UNESCO, 2018, 2020; United Nations, 2015), nos planos curriculares da formação inicial de professores, e face aos resultados deste estudo, é possível questionar, como faz Leite (2013), que existe um *deficit* de formação curricular tanto na contextualização do currículo, quanto na abordagem de uma gestão curricular baseada na diversidade que seja suficientemente abrangente nas respostas que os professores necessitam de dar em contexto escolar. Tal alteração pode ser considerada, em função das perceções dos coordenadores, pela passagem dos docentes pelos diversos níveis e graus de ensino, de modo a obterem uma formação eclética, e pelo aumento de recursos humanos.

Tais resultados estão, por sua vez, alinhados com as orientações tecidas nos diplomas alusivos à educação inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho), bem como à gestão flexível do currículo (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho), que definem políticas educativas e curriculares no contexto de recomendações de organismos transnacionais, sobretudo da OECD (Pacheco, 2019). Desse modo, de acordo com as conceções dos coordenadores entrevistados neste estudo, os futuros professores consideram como essencial a abordagem de conteúdos curriculares ligados às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades, sendo claramente sentida como uma necessidade formativa premente, tal como é referido a nível nacional e internacional (OECD, 2019a; Rodrigues & Mogarro, 2019).

A dimensão investigativa e de colaboração entre professores foi sublinhada pelos coordenadores, aproximando-se as suas perceções das recomendações de vários investigadores (Alarcão, 2013; Pacheco, 2019; Seabra, 2017). Por outro lado, a formação inicial teórica não foi considerada suficiente ou eficaz, ainda que não por todos os coordenadores, argumentando-se que, na organização curricular de alguns cursos, não existe uma abordagem essencial da problemática ligada às dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. Tal realidade, e porque a formação docente constitui uma estratégia de promoção da inclusão e da equidade (Seabra, 2017), faz com que não possa ser ignorada a necessidade de formação no quadro da gestão curricular baseada na diversidade, reconhecendo-se que a mesma representa, atualmente, uma tendência crescente nos sistemas educativos (OECD, 2019b; Pacheco, 2019).

A formação docente deve, portanto, ser repensada e melhorada na ótica da inclusão, reforçando a relação entre teoria e prática, incorporando tecnologias educativas e estimulando a diversidade de métodos pedagógicos (Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire [CNESCO], 2016), para além de incluir novos modos de ensinar, de aprender e de organização da escola (Comissão Europeia, 2018).

As perceções dos inquiridos realçam a articulação profunda entre formação docente e gestão curricular baseada na diversidade, entendidas como pilares que, cuidadosamente, deveriam ser acautelados na formação docente de professores, mais ainda quando a desigualdade é um dos desafios mais difíceis que os sistemas educativos enfrentam em tempos de crise

pandémica, em que a utilização das tecnologias digitais acentua ainda mais essas diferenças (Pacheco, 2020; Sahlberg, 2021).

6. EM CONCLUSÃO

O estudo sobre as perceções de coordenadores de cursos de formação inicial de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico revela que, ao nível da organização curricular, há uma clara evidência de orientações, quer das UC quer dos CC, relativamente a uma gestão curricular baseada na diversidade, incluindo temas bastante variados dos quais sobressaem a inclusão, a equidade e a igualdade, conforme é proclamado pelas Nações Unidas em termos de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015). Todavia, os participantes deste estudo referem também que tal problemática está não apenas na organização curricular dos cursos, mas também ao nível das práticas curriculares e pedagógicas. Por isso, os mesmos sustentam que a formação inicial deve ser revista e melhorada, de modo a serem ultrapassadas as lacunas que consideram existir, sobretudo no reforço da gestão curricular baseada na diversidade ao nível da organização curricular dos cursos e também ao nível da docência. Quer dizer, assim, e no quadro das orientações que definem, em Portugal, as atuais políticas educativas e curriculares, tanto para a melhoria da educação inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho), quanto para a autonomia e flexibilização curriculares (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho), que é necessário repensar normativa e pedagogicamente a formação inicial de professores, apostando-se, por um lado, na inserção ou consolidação, em todos os planos de estudos, de unidades ou conteúdos curriculares no quadro das dificuldades de aprendizagem ou incapacidades e, por outro, na imersão precoce dos futuros professores em salas de aula com alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades. A diversidade das salas de aula deve, pois, representar o ponto de partida dessa alteração, devendo significar a existência de uma questão a enfrentar, e não a eliminar ou a ignorar.

AGRADECIMENTO

A investigação realizada no âmbito do doutoramento referido (Inês, 2021) foi financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (referência: SFRH/BD/136655/2018).

REFERÊNCIAS

Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión – Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 159-181.

Alarcão, I. (Org.). (2013). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

American Educational Research Association. (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X11410403?journalCode=edra>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cantorani, J., Pilatti, L., Helmann, C., & Silva, S. (2020). A acessibilidade e a inclusão em uma instituição federal de ensino superior a partir da lei n.º 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250016. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Comissão Europeia. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe*. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/innovation>
- Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire. (2016). *Préconisations du CNESEO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap*. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/02/Pr%C3%A9conisations_Handicap.pdf
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 38.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série, n.º 92.
- Dreyer, L. (2017). Inclusive education. In L. Ramrathan, L. Le Grange, & P. Higgs (Eds.), *Education studies for initial teacher development* (pp. 383-400). Juta. https://www.researchgate.net/publication/316352226_Inclusive_Education
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2010). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Dir.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-141). Porto Editora.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. Instituto Alana.
- Henkel, K. (2017). A categorização e a validação das respostas abertas em surveys políticos. *Opinião Pública*, 23(3), 786-808. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-01912017233786>
- Hernández, F., & Ventura, M. (2017). *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Penso Editora.
- Inês, H. (2021). *A formação inicial e contínua de professores do 2.º ciclo do ensino básico e a gestão curricular pelos professores do ensino regular do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Inês, H., & Seabra, F. (2017). Formação para docentes do ensino regular do 2.º CEB sobre necessidades educativas especiais. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Coords.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Múltiplos olhares* (pp. 479-494). Universidade do Algarve.
- Landry, R. (2003). A análise do conteúdo. In B. Gauthier (Dir.), *Investigação social. Da problemática à colheita de dados* (pp. 45-372). Lusociência.
- Leite, C. (2013). Currículo, didática e formação de professores: Algumas ideias conclusivas. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Org.), *Didática e formação de professores* (pp. 193-207). Papirus.

Leite, C., & Leal, A. R. (2017). Políticas da formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes de Bolonha: Posições da comunidade científica. *Interritórios - Revista de Educação*, 3(4), 5-30.

Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas. A aplicação na prática*. Editora Vozes.

Lima, N., & Dorziat, A. (2015). Formação docente para educar na diversidade: Concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(87), 437-460.

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/r7ZSnNfhnnycsTzNq9QkRTJ/?lang=pt&format=pdf>

Marcos, J., Sánchez, R., & Rodríguez, M. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, 1-13.

Morgado, J. C. (2018). Políticas, contextos e currículo: Desafios para o século XXI. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira, & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, formação e internacionalização: Desafios contemporâneos*. CIEd, Universidade do Minho. <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/113.EBook.pdf>

Mota, L. C., & Ferreira, A. G. (2017). A formação de professores em Portugal no quadro do espaço europeu do ensino superior. *Revista Observatório*, 3(36), 37-74.

Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos. Porque precisa a democracia das humanidades*. Edições 70.

OECD. (2018a). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility*.

OECD. (2018b). *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world the OECD PISA global competence framework*.

OECD. (2019a). *Education at a glance. OECD indicators*.

https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en

OECD. (2019b). *TALIS 2018 results. Teachers and schools leaders as lifelong learners* (Vol. 1). https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page1

Oliveira, A., & Leite, L. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: Um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 511-524.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica do currículo*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2013). Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Org.), *Didática e formação de professores* (pp. 45-68). Papyrus.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2020). The “new normal” in education. *Prospects - Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 51, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>

Pacheco, J. A., Roldão, M. C., & Estrela, M. T. (Coords.). (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Org.), *Estudos de currículo* (pp. 129-176). Porto Editora.

Pegalajar, M., & Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.

Pinto-Llorente, A. M., Gómez-Pablos, V., & Izquierdo-Álvarez, V. (2019). La mejora del aprendizaje y el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios a través de la colaboración. *Revista Lusófona de Educação*, 45(45), 257-272. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.17>

Quitambo, A. (2018). Currículo, formação de professores e desenvolvimento curricular no contexto africano. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira, & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, formação e internacionalização: Desafios contemporâneos* (pp. 198-216). CIEd, Universidade do Minho. <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/113.EBook.pdf>

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Os currículos de formação inicial de professores: Aproximações e distanciamentos em dois países europeus. *Revista Lusófona de Educação*, 46(46), 75-91. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.05>

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.

Sahlberg, P. (2021). Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 11-18. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09284-4>

Seabra (2017). Equidade e inclusão: Sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. L. Mendes, F. Seabra, & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763-781). CIEd, Universidade do Minho.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta ética. Instrumento de regulação ético-deontológica*.

Tardif, M. (2018). *Saberes docentes e formação profissional* (17.ª ed.). Editora Vozes.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO. (2018). *Handbook on measuring equity in education*.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education: All means all*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

United Nations. (2015). *The sustainable development goals*.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa – Como ensinar*. Artmed.

Zeichner, K. (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.

i Universidade Aberta, LE@d. Agrupamento de Escolas 4 de Outubro, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-7012-0735>

ii Universidade Aberta, LE@d. CIEd, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-1690-9502>

iii CIEd, Universidade do Minho, Portugal. Membro do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
<https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Helena Inês
Av. Principal, nº63, 2665-305 Casais da Serra, Milharado
helenaines@sapo.pt

Recebido em 28 de dezembro de 2020
Aceite para publicação em 20 de outubro de 2021

**Inclusive curriculum management and teacher training
in the 2nd Cycle of Basic Education in Portugal:
Perceptions of coordinators of initial training courses**

ABSTRACT

This article focuses on a study on the perceptions of the coordinators of initial training courses for teachers of the 2nd Cycle of Basic Education (CEB), particularly on the way that the courses they coordinate prepare future teachers to work with students who show learning difficulties and need inclusive education measures. The question formulated – How do coordinators of initial training courses for 2nd CEB teachers perceive curricular and pedagogical differentiation in terms of working with students who need specific pedagogical support? – is part of a broader research project. In this text, the results of a qualitative empirical study are presented. The data were collected through an interview survey, carried out with coordinators (n=5) of Portuguese public higher education courses (four universities and a polytechnic institute). The results show that the coordinators identify a process of improvement in the initial training of teachers and in the specific area of curriculum management based on diversity, which involves students with learning difficulties or disabilities, so their conceptions are favourable to the relevance of the inclusion, anchored in a more comprehensive review of initial teacher education.

Keywords: Diversity; Teacher training; Curricular management; Inclusion

Gestão curricular inclusiva y formación de profesores del 2.º Ciclo de Educación Básica en Portugal: Percepciones de los coordinadores de los cursos de formación inicial

RESUMEN

Este artículo se centra en un estudio sobre las percepciones de los coordinadores de los cursos de formación inicial para docentes del 2.º Ciclo de Educación Básica (CEB), particularmente sobre la forma en que los cursos que coordinan preparan a los futuros docentes para trabajar con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y necesitan medidas de educación inclusiva. La pregunta formulada – ¿Cómo perciben los coordinadores de los cursos de formación inicial para profesores de 2.º CEB la diferenciación curricular y pedagógica con respecto al trabajo con alumnos que necesitan un apoyo pedagógico específico? – forma parte de un proyecto de investigación más amplio. En este texto, se presentan los resultados de un estudio empírico de carácter cualitativo. Los datos fueron recolectados a través de entrevista, realizada con coordinadores (n=5) de cursos de educación superior pública portuguesa (cuatro universidades y un instituto politécnico). Los resultados muestran que los coordinadores identifican un proceso de mejora en la formación inicial de los docentes y en el área específica de la gestión curricular basada en la diversidad, que involucra a estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidades, por lo que sus concepciones son favorables a la relevancia de la inclusión, anclada en una revisión más completa de la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: Diversidad; Formación de profesores; Gestión curricular; Inclusión

Artes, oficios y saberes locales: Desarrollo a Escala Humana y Buen Vivir para un microsistema educativo en São Gonçalo Beira Rio, Brasil

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consiste en proponer un diseño de proyecto educativo, desde las artes y oficios locales, que pueda contener elementos del Desarrollo a Escala Humana y del Buen Vivir, considerando que estas perspectivas distinguen como eje principal el bienestar, la calidad de vida y la satisfacción de necesidades, respetando la identidad y las características específicas de las comunidades, poniendo énfasis en la escala local-regional. Para ello, se analiza la satisfacción de las Necesidades Humanas Fundamentales en la comunidad São Gonçalo Beira Rio, Cuiabá, capital del Estado de Mato Grosso, Brasil, en su vínculo con los diferentes procesos de transmisión de artes, oficios y saberes. Metodológicamente, se desarrolla una investigación descriptiva-cualitativa, con enfoque etnográfico y socio-crítico, que incluyó la aplicación de la Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales, instrumento metodológico propuesto por el Desarrollo a Escala Humana. Con los datos analizados, se elabora el estudio de caso instrumental "Cerámica en arcilla: ascenso, riesgo y trascendencia", que relata parte de la experiencia vivida por la Asociación de Artesanas de la comunidad en la lucha por la preservación, transmisión y difusión de su cultura. Finalmente, se proponen reflexiones y acciones que se traducen en el diseño de un microsistema educativo, materializado en una escuela de artes y oficios nutrida por los saberes y tradiciones que forman parte de la identidad local y elaborado de manera colaborativa y participativa. Hay mucho que avanzar en la actualidad, sin embargo, este trabajo es una contribución para el presente y el futuro.

Palabras clave: Artes y oficios; Educación; Desarrollo a Escala Humana; Buen Vivir.

Iván Ibarra Vallejosⁱ
Universidad
Tecnológica de Chile,
INACAP, Valdivia,
Chile.

Liliane Christine
Schlemer Alcântaraⁱⁱ
Universidade Federal
do Mato Grosso (UFMT),
Cuiabá, Brasil.

Christian Henríquez
Zúñigaⁱⁱⁱ
Universidad Católica
del Maule, Talca,
Chile.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ARTES Y OFICIOS Y SABERES: LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA

De acuerdo a Gómez (2018), “artes y oficios”, en tanto conceptos, han evolucionado desde la incipiente valoración y contemplación platónica, que no veía diferencias ni jerarquías entre las diversas habilidades humanas, hasta la escisión propinada por la modernidad, que acabó separando, arbitrariamente, artes, por un lado, y oficios, por otro, y clasificando, en orden de importancia, a las diferentes artes y oficios según su utilidad para la consolidación de los discursos hegemónicos y según su concordancia con la selección cultural posible de ser enseñada.

Esta división, paulatinamente, se fue profundizando y replicando en los sistemas e instituciones de educación hasta desproveer a los oficios de cualquier importancia práctica y simbólica (Argerami, 1968; Chauqui, 2002; Gómez, 2018) y pasando por alto, también, el sentido ontológico de la educación (Mayz, 1993; Elizalde, 2011).

Por otra parte, la educación como proceso de enseñanza, ha significado para la humanidad la posibilidad que tienen las personas de reconocerse ante sí mismas y ante su comunidad, de adquirir conocimientos útiles para sus actividades cotidianas, para insertarse socialmente, para preservar y transmitir conocimientos y prácticas ancestrales y con eso valorar las características del entorno en el que se desenvuelven (Gadotti, 1993; Luzuriaga, 1997).

No obstante, a lo largo de la historia el diseño de las propuestas educativas oficiales ha tendido a constituirse como una estrategia para la instrumentalización de los seres humanos en función de discursos dominantes (Gadotti, 1993; Luzuriaga, 1997).

Muestra de lo anterior es que hoy los sistemas educativos formales mantienen una relación directa con el desarrollo cultural de la civilización occidental (Gómez & Ibarra, 2020), fundamentado en un paradigma mecánico en el que el ser humano ha construido modos de vida que amenazan la vida en el planeta (Max-Neef, Elizalde & Hopenhaym, 1994) y en la que predomina la fragmentación disciplinaria, el positivismo y la psicología conductual del instructivismo (Gómez, 2018).

Siguiendo esta línea y al margen de la labor social y formadora de las escuelas a lo largo de la historia (Young, 2007), lo cierto es que las estructuras curriculares que predominan en el mundo occidental se caracterizan por dotarse arbitrariamente de disciplinas, contenidos y enfoques muchas veces ajenos a las realidades locales, sin que estas tengan la posibilidad de discutir o participar de la elucubración de los planes y programas que determinan su formación. Actualmente, 189 leyes educativas en el mundo tienen como guía el cuadrante de STEM, que por sus acrónimos en inglés significa: ciencia, tecnología, ingeniería y matemática y

Son estas las áreas del conocimiento que, de acuerdo con el discurso dominante, posibilitan el progreso y el funcionamiento de un modelo de desarrollo hegemónico que se reduce a crecimiento económico (Mejía, 2014) y que es implementado a nivel global, por diferentes

organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y Banco Interamericano de Desarrollo (Gómez & Ibarra, 2020, p. 55).

Si, en palabras de Young (2007), el “conocimiento poderoso”, que sugiere como parte esencial del trabajo escolar, es aquel tipo de saber que no se puede encontrar en el hogar o en la comunidad y que tiene posibilidad de hacer y crear o proporcionar “explicaciones confiables o nuevas formas de pensar y pensarse en el mundo”, entonces (y a la luz de los argumentos expuestos) lo que hacen las escuelas cuando implementan currículos oficiales enajenados y desprovistos de los elementos esenciales de la cultura y las necesidades específicas de los seres humanos es todo lo contrario. Su acción tiene que ver más con el entendimiento y descripción que con la comprensión de los fenómenos vitales, más con la capacitación que con la educación, más con el adoctrinamiento y la instrumentalización que con la liberación (Max-Neef, 2016).

Así, los sistemas educativos se han descontextualizado de las realidades locales para responder a necesidades de organismos globales, replicando una desorientación cultural e impidiendo a los países dominados la posibilidad de crear, comprender y transformar sus propias realidades (De Sousa Santos, 2013; Alcântara, Sampaio & Uriarte, 2018; Gómez & Ibarra, 2020), teniendo un impacto negativo sobre otras formas de transmisión de conocimiento y otros modos de vida.

Tabla 1

Sistematización de enfoques pedagógicos críticos surgidos durante el siglo XX.

ENFOQUE	AUTORES REFERENCIALES
La Escuela Nueva	Adolphe Ferrière (1971); John Dewey (2004); María Montessori (2004); Édouard Claparède (2007); Jean Piaget (1999).
Pensamiento Pedagógico Fenomenológica Existencialista	Martin Buber (2014); János Korczak (1976); George Gusdorf (1977); Claude Pantillon (1990).
Pensamiento Pedagógico Antiautoritario	Celestin Freinet (1949); Carl Ransom Rogers (1969); Michel Lobrot (1966).
Pensamiento Pedagógico Crítico	Pierre Bourdieu (1989); Christian Baudelot y Roger Establet (2003); Henry Giroux (2006).
Pensamiento Pedagógico del Tercer Mundo: África-América Latina	Amílcar Cabral (2014); Julius Nyerere (1978); Antonio Faúndez (2018); Francisco Gutiérrez (& Freire (1993)); Rosa María Torres (2000); María Teresa Nidelcoff (1974); Emilia Ferreiro (1999); Juan Carlos Tedesco (1983).
Pensamiento Pedagógico Brasileño	Fernando de Azevedo (2004); Anísio Teixeira (1977); Roque Spencer Maciel (2017); Paschoal Lemme (1961); Álvaro Vieira (1993); Rubem Alves (2003); Paulo Freire (1994; 2005).
Pensamiento Pedagógico Brasileño	Fernando de Azevedo (2004); Anísio Teixeira (1977); Roque Spencer Maciel (2017); Paschoal Lemme (1961); Álvaro Vieira (1993); Rubem Alves (2003); Paulo Freire (1994; 2005).

Ciertamente, numerosas experiencias contrahegemónicas se han erigido en el transcurso de los siglos XX y XXI y han contribuido notablemente a resistir la presión del modelo de educación formal tradicional, proponiendo nuevos enfoques y nuevas metodologías. La Tabla 1 presenta una taxonomía que sintetiza una posible clasificación de estos enfoques

Esta matriz, sólo en apariencia es rígida, ya que es posible encontrar convergencias entre las perspectivas de los autores que forman parte de esta clasificación. Por ejemplo, la teoría de reproducción social de Bourdieu (1989) se encuentra fuertemente presente en las contribuciones de Tedesco (1983). De la misma manera, los aportes de La Escuela Nueva son fundamentales para comprender las propuestas de Freire (1994; 2005).

Actualmente, el caso portugués es una importante referencia en cuanto al equilibrio entre la enseñanza de contenidos escolares oficiales y el rol de los aprendizajes específicos requeridos por cada comunidad escolar. Por lo menos desde lo formal, el Decreto Ley nº 55 de 2018, establece un importante margen de autonomía para que las escuelas puedan definir flexiblemente la elaboración de sus currículos. De acuerdo con este documento, “se considera fundamental que las principales decisiones a nivel curricular y pedagógico sean tomadas por las escuelas y por los profesores” (Lima, 2020, p. 174). Sin duda, avanzar desde lo legislativo es una interesante muestra de reconocimiento oficial del fenómeno de la educación desde una perspectiva ontológica.

Sin embargo, para el caso de Brasil, donde se sitúa el territorio de este trabajo, a pesar de lo que dice la legislación en torno a la exigencia de considerar los saberes locales en los proyectos educativos institucionales (Brasil, 1988; Lei nº 10.183 de Mato Grosso, 2014; MEC, 2017), resulta tremendamente difícil implementar acciones que tomen en cuenta la diversidad cultural, debido a la obligación de cumplir con un currículo cargado de contenidos que, muchas veces, no alcanzan a ser dictados en su totalidad, debiendo los y las docentes marginar otro tipo de actividades que no se ajusten a los programas oficiales (Gómez & Ibarra, 2020, p. 55), concentrando la transmisión de artes y oficios locales en fechas conmemorativas y siempre bajo condición de que existan los recursos materiales y talentos humanos disponibles en las escuelas.

Entonces, resulta difícil pretender que, por lo menos para el caso de Brasil, la tarea de preservar los rasgos identitarios de una cultura o comunidad pueda descansar en las escuelas, sabiendo que sus diseños curriculares están atiborrados de contenidos impuestos verticalmente y que carecen de flexibilidad y de la necesaria autonomía para la transformación. En este sentido, se piensa que alternativas como el Desarrollo a Escala Humana y el Buen Vivir pueden proporcionar respuestas o caminos posibles de ser recorridos.

1.2 DESARROLLO A ESCALA HUMANA (DEH) Y BUEN VIVIR

De acuerdo con la teoría del DEH, el desarrollo se refiere a las personas, no a los objetos. Por tanto, el mejor proceso de desarrollo será “aquel que permita elevar más la calidad de vida de las personas y ésta, a su vez, dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales” (Max-Neef, et al., 1994, p. 40). En este sentido, los satisfactores son los elementos de un sistema cuyo uso o consu-

mo determina la satisfacción de una necesidad (Mallman, Max-Neef y Aguirre, 1979). Cumplen la función de interfaz entre las NHF y los bienes materiales o servicios (Gómez, 2018). De esta manera, y como ejemplo, se desprende que la ciencia no es una necesidad, sino uno de los tantos satisfactores posibles para la necesidad de entendimiento (Max-Neef et al., 1994)

Desde esta perspectiva, las necesidades humanas fundamentales (NHF) son finitas, clasificables y universales. Esto se expresa a través la organización de las necesidades en una categoría “existencial”, que incluye las necesidades del Ser, Tener, Hacer y Estar; y otra categoría “axiológica” que comprende las necesidades de Libertad, Protección, Afecto, Entendimiento, Subsistencia, Participación, Ocio, Creación e Identidad (Max-Neef, et al., 1994; Henríquez & Pacheco, 2014; Gómez & Ibarra, 2020).

Según los autores, un proceso de desarrollo saludable se alcanza cuando se articulan tres pilares: la satisfacción de las NHF; la articulación orgánica entre la naturaleza, la tecnología y los seres humanos; y la elevación de los “niveles crecientes de autodependencia”, que es la capacidad que tienen las personas o las comunidades de satisfacer y vivir sus necesidades de manera endógena (Max-Neef, et al., 1994).

Por otra parte, Sumak Kawsai en quechua, Suma Qamaña en aymara, Kume Mogñem en mapuzungun, o Buen Vivir en castellano, forman parte de una cosmovisión construida durante siglos por pueblos altiplánicos andinos (Gudynas, 2011; Alcántara & Sampaio, 2018) y el pueblo mapuche, en el centro-sur del territorio que comparten Chile y Argentina, todos poseedores de una larga historia, todavía bastante desconocida e incluso marginada, invisibilizada por las diferentes formas hegemónicas de poder, que constituye una categoría central de la filosofía de vida de las sociedades antes de su occidentalización (Acosta, 2013).

Al igual que el DEH, el Buen Vivir distingue como eje principal el bienestar, la calidad de vida y la satisfacción de necesidades, respetando la identidad y las características específicas de las comunidades, poniendo énfasis en la escala local-regional (García, 2012).

1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO

Considerando los antecedentes anteriores y las perspectivas teóricas descritas, se vislumbra un problema basal consistente en que los sistemas escolares occidentales tienen un impacto negativo sobre otras formas de transmisión de conocimiento no formales y, muchas veces, tradicionales. Sobre otros modos de vida, en definitiva.

Cabe entonces preguntarse: ¿Qué tipo de propuesta educativa puede satisfacer sinérgicamente las Necesidades Humanas Fundamentales en la lucha por la preservación, rescate y difusión de artes y oficios tradicionales?

Es así como surge la idea de microsistema educativo, que corresponde a un diseño formativo de escala reducida y nutrido con contenidos endógenos, originados desde el territorio que incorpore las dimensiones territoriales, culturales y subjetivas propuestas por el DEH y el Buen Vivir a través de sus instrumentos metodológicos. Así, la presente investigación se planteó con el objetivo de proponer un diseño de proyecto educativo en perspectiva del

DEH y del Buen Vivir para la comunidad de São Gonçalo Beira Rio.

La estructura de este artículo consta de 4 partes. Una primera sección, que incluye el marco teórico que sirve de base para la investigación (incluida en esta "Introducción"). En la segunda parte, "Metodología", se describe el proceso de investigación que permitió levantar la información necesaria para la elaboración de un estudio de caso instrumental y una propuesta educativa informal. En el tercer bloque se presenta el estudio de caso "Cerámica en arcilla: ascenso, riesgo y trascendencia". El cuarto bloque, "Resultados, discusión y propuesta", corresponde a la exposición de los resultados de la investigación que desencadenan la propuesta de un microsistema educativo para la comunidad.

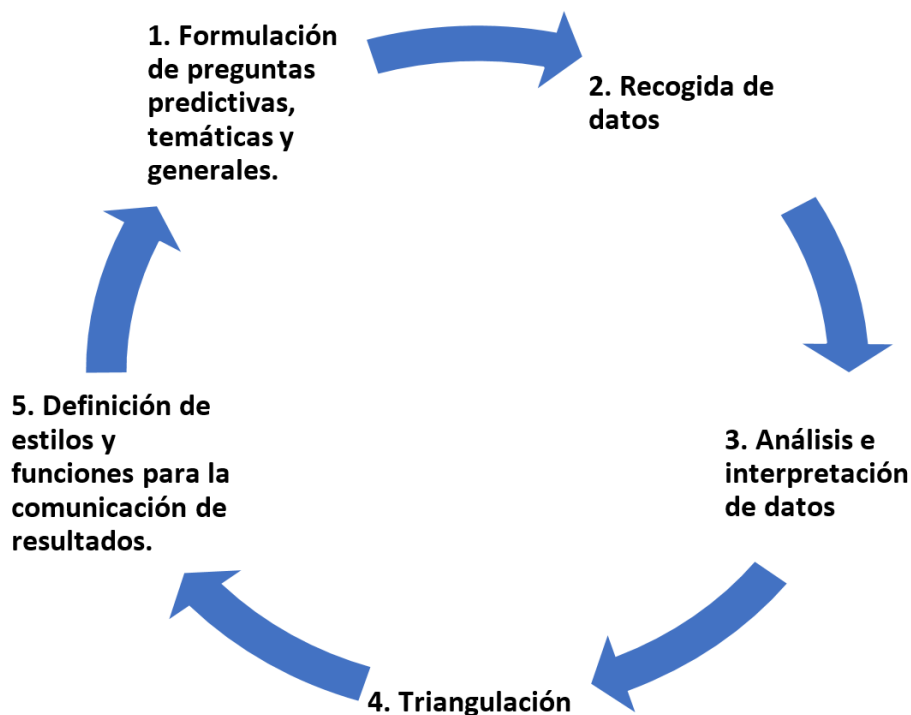
2. METODOLOGÍA¹

Para esta investigación, se optó por un diseño metodológico que está ceñido a los principios elementales de la investigación cualitativa-descriptiva (Vasilachis, 2006). Comparte dos enfoques: uno etnográfico, "porque el trabajo, el proceso o la forma de investigación etnográfica nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura" (Serra, 2004, p. 165); y otro, socio-crítico (Robottom & Hart 1993), que se fundamenta en el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales y con el que se persigue reflexionar y mejorar las prácticas cotidianas (Varela, Arias & Vegas, 2019).

1. Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación 12/2019 PROPeq / UFMT "Desarrollo a Escala Humana: construcción de microsistema educativo para el Buen Vivir en la comunidad de São Gonçalo Beira Rio (Cuiabá, Mato Grosso)", vigente desde 04/02/2019 al 31/01/2021.

Figura 1

Flujograma de etapas para la formulación de estudios de caso.



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de recolección y análisis de datos (ver figura 1), está determinado por los lineamientos propios del Estudio de Casos más los aportes realizados por Young (1939), Good & Hatt (1976), Becker (1979), Runkel (1990), Hamel (1992), Arzaluz (2005) y, principalmente, Stake (1994; 1999), quien propone diferentes tipos de maneras de encarar estos estudios. Particularmente, se optó por un diseño instrumental en la medida en que este caso sirve como instrumento para entender o comprender una situación paradójica o una necesidad de comprensión general (Stake, 1994).

En el marco del estudio del caso, cabe señalar que la etapa de recolección de datos se dio durante los meses de abril, mayo y junio de 2019 y en ella se tuvo por objetivos: a) diagnosticar artes, oficios, saberes y conocimientos tradicionales cuiabanos presentes en la comunidad; b) identificar y analizar las formas de transmisión intra e intergeneracional de estos conocimientos; c) identificar y analizar el tratamiento (o no) que las escuelas dan a las artes, oficios y saberes locales cuiabanos.

Específicamente, se trabajó con un grupo de doce actores clave (ocho mujeres y cuatro hombres) cuya distribución etaria fluctuó entre los 33 y 76 años y que incluyó al presidente de la Asociación de Moradores, la presidenta de la Asociación de Artesanas, al coreógrafo y profesor de un grupo de danza local, propietarios de pescaderías, artesanas y hablantes de *linguajar cuiabano*.

Con ellas y ellos, se realizaron entrevistas semiestructuradas² que, en primer lugar, fueron transcritas y traducidas en plantillas de texto. En segundo lugar, se les realizó un análisis de contenido de acuerdo con los fundamentos metodológicos de Taylor & Bogdan (1984). Y, en tercer lugar, el mismo contenido fue procesado por el software Atlas.ti (GMBH, 2012), para el análisis cualitativo de datos.

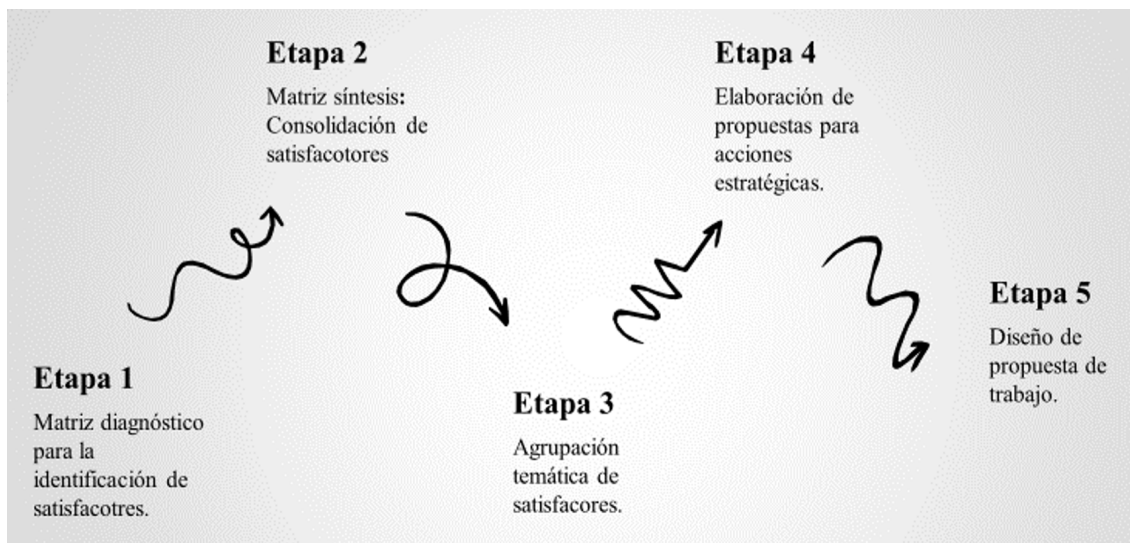
No obstante, el mayor volumen de información proviene de la aplicación de la Matriz de NHF (Anexo 1), instrumento diseñado por los autores del DEH, que vincula las necesidades axiológicas y las existenciales, permitiendo identificar los satisfactores positivos y negativos, es decir, la forma como las personas viven, sienten y piensan sus necesidades (Max-Neef, et al., 1994; Henríquez & Pacheco, 2014; Gómez & Ibarra, 2020).

La secuencia de etapas seguidas en la aplicación de la matriz se detalla en Figura 2.

2. El proceso de recolección de datos a través de entrevistas fue autorizado por las personas que colaboraron con la investigación a través de un "Término de consentimiento libre" (Anexo 2).

Figura 2

Flujo de etapas en aplicación de la Matriz de NHF Fundamentales.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la aplicación de la Matriz de NHF se analizaron colectivamente según las directrices de la teoría del DEH, considerando a las necesidades y sus satisfactores según las categorías surgidas desde la propia matriz. Además, estas categorías fueron correlacionadas con la Matriz de Indicadores de Buen Vivir (Alcântara & Sampaio, 2019; 2020), observables en Anexo 3, que brinda mayor rigurosidad al proceso de investigación y elaboración del estudio de caso, ofrece una interesante posibilidad de triangulación de resultados y se muestra como un apoyo viable para el análisis de estos.

3. CONTEXTO SOCIAL Y TERRITORIAL EN UN ESTUDIO DE CASO³:

3.1 TERRITORIO, SOCIEDAD E INMERSIÓN

São Gonçalo Beira Rio, es una comunidad tradicional ribereña situada en Cuiabá, en el distrito Coxipó da Ponte, emplazada en el ala izquierda del río Cuiabá y cruzada por el río Coxipó (Mamede et al, 2015; Romancini, 2003). Su población no sobrepasa las 400 personas, distribuidas en aproximadamente 70 familias (Alcântara & Duarte, 2020; Mamede, et al., 2015; SEDEC, 2018; Romancini, 2003, 2005; Santos 2009, 2010;)

Aquí, desde la época colonial, se han desarrollado manifestaciones culturales presentes hasta el día de hoy (danzas, música, artesanía y gastronomía, principalmente) lo que convierte a esta comunidad en un centro de conservación y transmisión de la cultura mato-grossense (Romancini, 2003), que trasciende, se proyecta y se resiste ante la presión de los modos de vida modernos propios de una capital globalizada (Alcântara & Duarte, 2020), justificando así ser considerada la cuna y guardiana de todo aquello que habitualmente se denomina «cuiabanía» (Alcântara & Duarte, 2020; Mamede et al., 2015; Romancini, 2003, 2005; Santana et al., 2007; Santos, 2009).

3. El presente estudio de caso fue construido a partir de las entrevistas y notas de campo recogidas durante el periodo de recolección de datos. Nombres propios han sido excluidos para salvaguardar la identidad de las personas que colaboraron con esta investigación. De la misma forma, aspectos de orden ético están debidamente validados a partir de la aprobación del Proyecto de Investigación referenciado en el primer pie de página.

Son estos antecedentes históricos y actuales respecto de su situación cultural y su relación con la modernidad, más la vinculación de esta comunidad con el Proyecto de Investigación liderado por la Universidad Federal de Mato Grosso, los que hacen plausible este análisis pormenorizado.

3.2 “CERÁMICA EN ARCILLA: ASCENSO, RIESGO Y TRASCENDENCIA”

Desarrollada principalmente por mujeres (Oymada & Gatti, 2016), la cerámica en arcilla ha formado parte de la historia de Cuiabá y de la comunidad São Gonçalo por más de 200 años (Romancini, 2003; SEDEC, 2018), representando una importante vía para la subsistencia. Tanto así que, a través del decreto 286 de 1992, se considera a São Gonçalo Beira Rio como un “área prioritaria para el estímulo a la producción y a la comercialización de la cerámica artesanal” y a su fiesta anual, como una “manifestación popular de interés para el patrimonio cultural del Municipio de Cuiabá” (Romancini, 2005)

Todo esto se materializó en la década de 2000 con la inauguración del Centro Socio-Cultural, popularmente conocido como “*Casa dos Artesãos*” o “*a loja*”, en el que las artesanas de la comunidad podrían producir, exponer y comercializar su producción (Romancini, 2005).

4. En castellano, “la tienda”, “el negocio” o “el almacén”.

La oficialización de un emplazamiento para las acciones de la asociación es un hecho tremendamente apreciado, ya que sirvió para valorar más el tradicional arte de las ceramistas, además de permitirles a las artistas concentrar la producción en un punto específico, en vez de tenerla diseminada por las casas, sin visibilidad ni posibilidades de difusión. Además, otros productores se han sumado a la oferta tradicional de piezas artesanales, con licores y repostería, contribuyendo a construir una oferta mucho más atractiva para los turistas.

Posteriormente, se creó la Asociación de Artesanos, con el objetivo de regularizar y formalizar actividades y proyectos que permitieran mejorar las condiciones de vida y trabajo de sus miembros.

Sin embargo, a pesar de las resoluciones políticas, las acciones concretadas, la existencia de un histórico colectivo de artesanas y de un espacio oficial que aglutina la producción e integra a otros productores, lo cierto es que, de acuerdo con las impresiones de las ceramistas, existe una tendencia clara a la disminución de la producción de piezas, lo que implicaría un riesgo claro de que este arte pueda caer en el olvido en el transcurso de las próximas décadas.

La causa principal radica en la longevidad, que ha determinado la alteración de los modos tradicionales de elaboración y la dificultad de mantener los volúmenes históricos de producción de piezas.

La bajada de canoa y el rescate del barro, por ejemplo, que antiguamente lo hacían las propias familias, hoy lo ejecutan unos pocos canoeros, a quienes se les paga por este servicio al igual que al maestro modelador de piezas en torno. Lamentablemente las condiciones físicas de las artesanas ya no permiten que se respeten irrestrictamente los procesos ancestrales de extracción y producción. No habría manera de atender pedidos de alto volumen si no fuera por la ayuda del torno y de los moldes. De cierta forma, los canoeros contratados para sacar el barro y los maestros artesanos del torno son agentes a favor de las ceramistas en su lucha cotidiana por la resistencia.

Junto con este factor se deben considerar también otros, como la percepción que existe de subutilización del centro cultural; la falta de espíritu colectivo entre los miembros de la comunidad; la falta de compromiso de los jóvenes; y la falta de apoyo político y técnico para la gestión de recursos y de escasa efectividad de la relación que han podido establecer algunas ceramistas con las instituciones de educación (Gómez & Ibarra, 2020).

Esta tendencia representa una tremenda y preocupante amenaza histórica, social y cultural, en tanto que este es un oficio representativo del pueblo coxiponé⁵ que, durante mucho tiempo, significó el principal soporte económico de la comunidad.

Un buen ejemplo de esta lucha por la preservación se encarna, principalmente, en la presidenta de la Asociación de Artesanas que, al momento de esta investigación contaba con 73 años y que ha sido la encargada de llevar adelante los proyectos y buscar los apoyos y vínculos estratégicos que permitan mantener con vida el trabajo artesanal dentro de la comunidad. Desde su gestión como presidenta y con el apoyo de la Asociación de Moradores, consiguió exponer en muestras nacionales y obtener recursos para montar las fiestas y encuentros que permiten difundir y vender parte de la producción que se genera.

Otra de las vías exploradas ha sido la vinculación con escuelas para realizar talleres a estudiantes. Si bien ninguna de las artesanas entrevistadas posee un registro de los grupos de escolares que han visitado los *quintais*, existe una percepción contradictoria al analizar la efectividad de estos encuentros ya que, por una parte, consideran positivo que existan instancias de transmisión intergeneracional, pero por otra, coinciden en que la carga horaria destinada para el real aprendizaje de este arte es en extremo insuficiente dada la complejidad del oficio.

Otra respuesta podría encontrarse en la educación informal, en la consolidación de una propuesta de aprendizaje comunitario, pero para eso el flujo de recursos es prioritario.

Se torna fundamental crear propuestas atractivas que llamen la atención de las nuevas generaciones, que las inviten a preservar, crear y difundir su cultura y, para esto, es vital una mayor articulación entre los miembros estratégicos de la comunidad vinculados al turismo y la cultura, además de contar con el apoyo de escuelas, académicos y/o profesionales con conocimiento técnico en elaboración de proyectos y autoridades políticas realmente comprometidas con el desarrollo y promoción de la cultura cuiabana, ya que de lo contrario el riesgo de extinción de la artesanía en arcilla es inminente.

En el seno de la Asociación de Artesanas se percibe que el centro cultural podría reinventarse y convertirse en una escuela de artes y oficios que fuera capaz de integrar y articular sinérgicamente y de manera estable las diferentes artes y saberes tradicionales presentes en la comunidad. La idea se fundamenta en las capacidades de los mismos moradores, pero requiere de los apoyos técnicos y financieros externos para su puesta en marcha.

En este sentido, artes, oficios y saberes tradicionales, son vistos como partes fundamentales de su existencia, por lo que su trascendencia se torna un desafío constante, que va más allá de las posibilidades que tengan estas manifestaciones culturales de presentarse en la educación formal. Ciertamente,

5. Coxiponé, responde a la autodenominación con que los integrantes del pueblo originario mato-grossense Bororo se reconocen, debido a su emplazamiento histórico en las cercanías del río Coxipó.

existe una visión crítica y una perspectiva condescendiente en torno al trabajo que se realiza desde las escuelas, pero se asume que este continúa siendo insuficiente, por lo que el foco debe estar puesto en las capacidades y posibilidades que surjan desde la comunidad. Se plantea entonces el desafío de diagnosticar los elementos que impiden o dificultan la transmisión y, en consecuencia, la trascendencia de los saberes y las estrategias para atacar el problema de manera eficiente y efectiva, integrando a las y los diferentes líderes y actores de la comunidad con el espacio, la historia, la cultura y la vida cotidiana.

4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y PROPUESTA.

4.1 ELABORACIÓN DE MICROSISTEMAS EDUCATIVOS

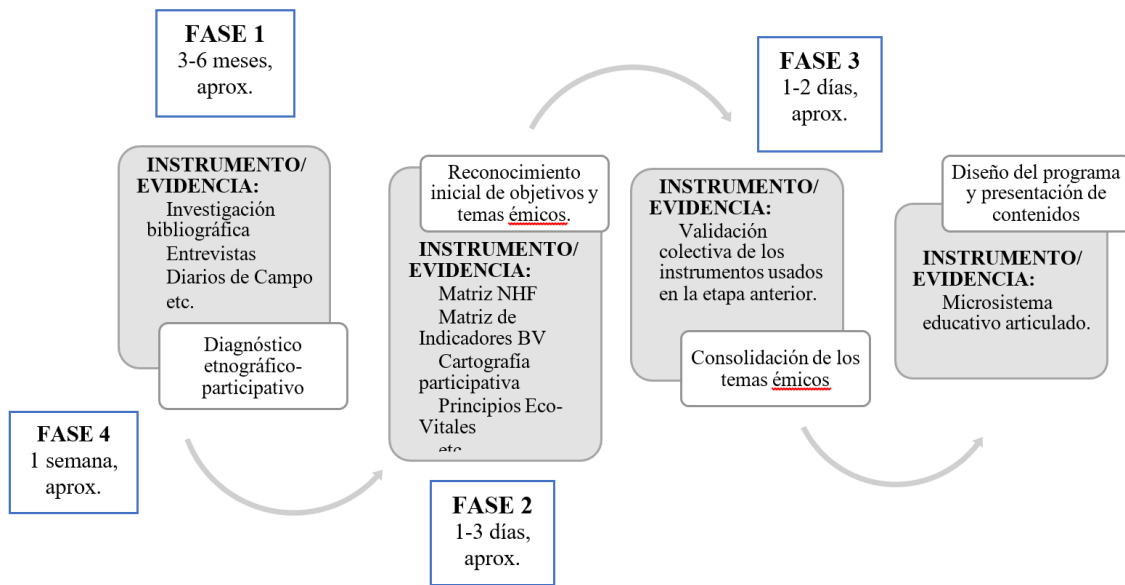
De antemano debe considerarse que, debido a los méritos técnicos de la tarea, en este tipo de formulaciones existe siempre un elemento exógeno. El investigador, académico, especialista o facilitador, es (casi) siempre un elemento foráneo y desarraigado, por lo que debe realizar un proceso de internación en la comunidad que permita generar, en palabras de Freire (1994; 2005), la codificación de todo aquello que se considere como esencial para definir, criticar, descodificar, deconstruir y redefinir esos “principios esenciales” (Keim & Dos Santos, 2013) o “valores no negociables” (Roy, 2011).

En este sentido, y de acuerdo con la figura 3, cobra fundamental relevancia la elaboración de un diagnóstico de inmersión territorial que recoja las palabras y sentires del territorio, que luego se tornarán insumos para triangular los resultados (validados colectivamente) de las aplicaciones de instrumentos de diagnóstico y planificación, que se concretan en la segunda fase que, para este caso, consistió en la aplicación de la Matriz de NHF con doce actores locales de la comunidad. Es en esta parte del proceso que comienza a aflorar lo que Freire (1994) denomina como “autonomía intelectual del individuo” para intervenir sobre la realidad, que lo impulsa a proponer un modelo de educación en el que predominen las propiedades emergentes de la relación interpersonal, teniendo como foco la liberación humana de las formas de control político, social y económico. En esta fase también se definen los “temas émicos⁶”, que emulan la función de los “temas generadores” (Freire, 1994) como núcleos flexibles que se desdoblaron hacia el encuentro de otros temas, determinando nuevas prácticas o acciones y permitiendo “la superación de la conciencia ingenua, romántica y aséptica, por la conciencia crítica y fenomenológica, capaz de generar autonomía, emancipación y liberación con responsabilidad planetaria” (Keim, 2017, p. 2).

6. Según Stake (1999), el concepto *émico* corresponde a aquellos temas que provienen directamente de los sujetos que habitan los espacios o instituciones estudiadas.

Figura 3

Fases para un microsistema educativo en perspectiva del DEH.



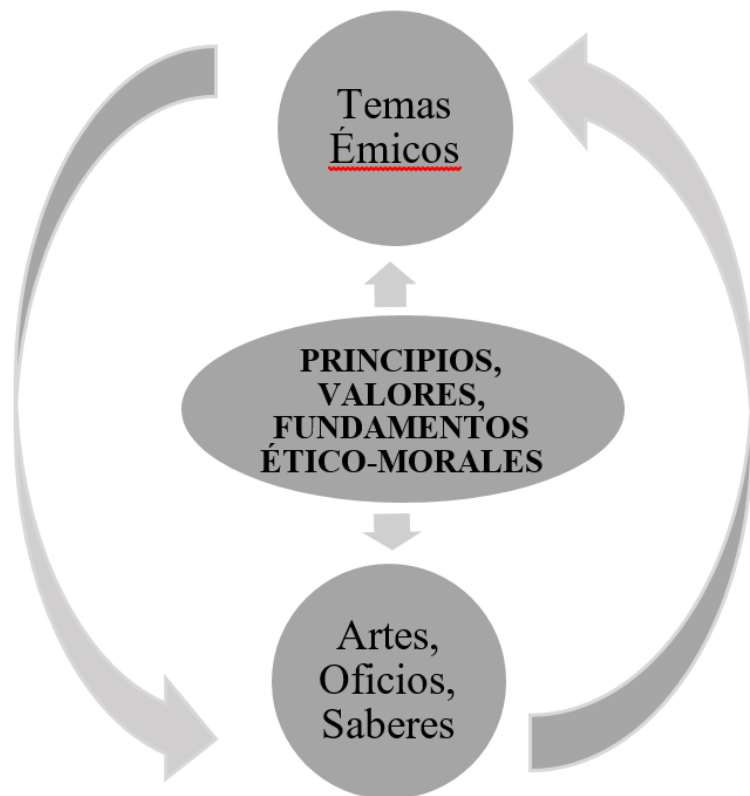
Fuente: Elaboración propia

Así como los temas émicos quedan, a priori, establecidos entre estas dos fases, los objetivos que los grupos persiguen con la creación pedagógica también deben ser claramente definidos. Esto es de suma importancia. Si se considera la educación como un instrumento, como herramienta y no como un fin en sí mismo, entonces deben ser correctamente formulados los objetivos que se persiguen con su uso. En la tercera fase se comunican los resultados de la codificación, consolidación y sistematización que permiten avanzar hacia el proceso de deconstrucción y rediseño, en el que se definen fundamentos éticos y morales y, también, los temas émicos, artes, oficios o saberes que serán transmitidos. La cuarta fase, y final, consiste en el diseño del programa y presentación de los contenidos surgidos de las fases anteriores. Además, se sugiere la existencia de una quinta fase, no declarada en la figura 3, que contemple el monitoreo y acompañamiento de las acciones diseñadas.

Considerando el proceso, las etapas e influencias de esta propuesta, se llegó al siguiente diseño conceptual de base para un microsistema educativo en perspectiva del DEH y del Buen Vivir.

Figura 4

Diseño conceptual de base para un microsistema educativo en perspectiva del DEH.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se observa un diagrama de flujo básico para un sistema educativo a escala reducida y elaborado de manera participativa. Tanto el fondo como la forma se construyen de acuerdo con el clamor de la comunidad. “Principios, Valores y Fundamentos Ético-Morales” no son impuestos verticalmente, no responden a una coerción del mercado o del Estado. Se señalan libremente. Si bien pueden ser universales, son simultáneamente únicos y específicos y son la sustancia que permea a la formación humana en toda su dinámica y proceso vital, cobrando relevancia los aportes de Lukacs (1979), Freire (1994, 2005), Boff, (1998) y el mismo Keim (2011), que concluyen que la base de cualquier propuesta pedagógica debe pasar por las características ontológicas de cada comunidad con su respectiva cosmovisión. Ontología y cosmovisión, de esta manera, determinan los argumentos y la naturaleza de cualquier dinámica educativa escolar y no escolar.

Las categorías “Artes, Oficios y Saberes” y “Temas Émicos” se deducen de estos principios que, si bien en el esquema se representan de manera separada, lo cierto es que comparten un vínculo indisoluble, ya que deben retroalimentarse permanentemente. Así, se desprende que lo ideal es que no se reduzcan a una escisión espacio-temporal, sino que formen parte de un flujo sinérgico constante de estímulos teóricos y prácticos.

4.2 MICROSISTEMA EDUCATIVO PARA SÃO GONÇALO BEIRA RIO

A través de la observación de campo y las respuestas del grupo de moradores de la comunidad en la aplicación de la Matriz NHF (triangulada con los indicadores de Buen Vivir), fue posible observar la presencia de una visión integral de la educación, que se complementa con una profunda valoración del espacio cotidiano que incluye el río Cuiabá, el Centro Cultural, las pescaderías, los *quintais* y los propios hogares de los moradores, como refugios de transmisión cultural intra e intergeneracional que confluye con los principios o valores que definen los modos de vida, las relaciones, el pasado y el presente de las y los miembros de la comunidad. Para la elaboración de este trabajo, dado su enfoque educativo, el análisis estuvo centrado en la categoría “Educación y cultura”. En Tabla 2 se resumen los puntos críticos o desafíos observados y su correlación con las NHF y las dimensiones específicas de Buen Vivir afectadas.

Tabla 2

Matriz de puntos críticos en perspectiva del DEH y el Buen Vivir.

PUNTOS CRÍTICOS/DESAFÍOS	NHF AFECTADAS (DEH)	DIMENSIONES ESPECÍFICAS AFECTADAS (BUEN VIVIR)
<i>Sentido de comunidad</i>	Participación; Afecto; Protección; Subsistencia.	Trabajo; Toma de decisión; Relaciones de género y jóvenes; Pertenencia.
<i>Rescate histórico/cultural</i>	Entendimiento; Identidad; Creación; Ocio; Libertad; Participación.	Trabajo; Toma de decisión; Religión y creencias; Tiempo libre y cultura; Educación; Emociones; Tecnologías de la información y comunicación; Pertenencia
<i>Motivación de las nuevas generaciones</i>	Participación; Subsistencia; Identidad; Creación; Afecto.	Trabajo; Tiempo libre y cultura; Educación; Emociones; Tecnologías de la información y comunicación; Pertenencia
<i>Respeto y cuidado medioambiental.</i>	Protección; Subsistencia; Identidad; Entendimiento; Afecto.	Recursos Materiales; Factores Productivos; Educación; Emociones; Medioambiente; Pertenencia.
<i>Adecuación y optimización de los espacios</i>	Participación; Entendimiento; Protección; Subsistencia; Identidad; Creación; Ocio; Afecto; Libertad.	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Educación; Tecnologías de la información y comunicación; Factores Productivos; Recursos Materiales; Relaciones de género y jóvenes; Pertenencia.
<i>Gestión técnica/financiera</i>	Subsistencia; Protección; Entendimiento; Identidad.	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Tecnologías de la información y comunicación; Educación; Recursos Materiales; Factores Productivos; Pertenencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por miembros de la comunidad SGBR en la aplicación de la Matriz de NHF (Anexo 4) en correlación con la Matriz de Indicadores de Buen Vivir (Anexo 3).

Por otra parte, también fue posible verificar la presencia de puntos sinérgicos (Tabla 3), elementos que, dado su alcance y desarrollo, son capaces de estimular simultáneamente a múltiples NHF y dimensiones específicas de Buen Vivir.

Tabla 3

Matriz de puntos sinérgicos en perspectiva del DEH y el Buen Vivir.

PUNTOS SINÉRGICOS	NHF INVOLUCRADAS (DEH)	DIMENSIONES ESPECÍFICAS INVOLUCRADAS (BUEN VIVIR)
<i>Acción de los viejos</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Subsistencia; Protección; Afecto.	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Emociones; Educación; Relaciones de género y jóvenes; Pertenencia.
<i>Artes, oficios y saberes tradicionales.</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Libertad; Ocio; Subsistencia; Protección; Afecto	Trabajo; Toma de decisión; Religión y creencias; Tiempo libre y cultura; Recursos Materiales; Emociones; Educación; Factores productivos; Relaciones de género y jóvenes; Pertenencia
<i>Asociación de Artesanos</i>	Identidad; Entendimiento; Libertad; Creación; Participación; Protección; Subsistencia	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Recursos materiales; Educación;
<i>Centro Cultural</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Libertad; Ocio; Subsistencia; Protección; Afecto.	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Religión y creencias; Emociones; Educación; Tecnologías de la información y comunicación; Factores productivos; Relaciones de género y jóvenes; Medioambiente; Pertenencia
<i>Fiestas populares</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Libertad; Afecto; Subsistencia	Trabajo; Tiempo libre y cultura; Religión y creencias; Emociones; Educación; Relaciones de género y jóvenes; Medioambiente; Pertenencia.
<i>Agrupaciones culturales</i>	Identidad; Entendimiento; Creación; Participación; Libertad; Ocio; Afecto	Trabajo; Toma de decisión; Religión y creencias; Tiempo libre y cultura; Emociones; Educación; Relaciones de género y jóvenes; Medioambiente; Pertenencia
<i>Espacios Naturales</i>	Identidad; Entendimiento; Libertad; Creación; Ocio; Participación; Protección; Afecto	Trabajo; Toma de decisión; Tiempo libre y cultura; Emociones; Educación; Recursos Materiales; Factores Productivos; Medioambiente; Pertenencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por miembros de la comunidad SGBR en la aplicación de la Matriz de NHF (Anexo 4) en correlación con la Matriz de Indicadores de Buen Vivir.

Considerando los puntos críticos y sinérgicos surgidos a partir de la observación en campo, las entrevistas y la aplicación de la Matriz NHF, fue posible proponer como objetivo el fortalecimiento de la transmisión de conocimientos, saberes, artes y oficios en la comunidad de São Gonçalo Beira Rio, a través de la creación de una Escuela de Artes y Oficios.

Se entiende, que la primera acción estratégica para concretar esta propuesta general consiste en hacer una evaluación de los espacios, para diagnosticar las mejoras y adaptaciones necesarias. La segunda acción, pasa por generar una otra propuesta, con un programa pedagógico capaz de cubrir las necesidades teóricas y prácticas indicadas en la síntesis del microsistema.

Siendo así, en la tabla 4 se sintetiza la propuesta pedagógica para esta comunidad, de acuerdo con los resultados de la aplicación y triangulación de las matrices de Necesidades Humanas Fundamentales y Buen Vivir.

Tabla 4

Propuesta de ficha para microsistema educativo para São Gonçalo Beira Rio

OBJETIVO GENERAL	Fortalecer la transmisión de saberes, artes y oficios desde la creación de una Escuela de Artes y Oficios	
OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Elaborar una guía programática de cursos y talleres de acuerdo con la definición de temas émicos y saberes tradicionales.	
OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Adaptar el espacio para la ejecución de cursos y talleres.	
COMUNIDAD	São Gonçalo Beira Rio, MT, Brasil.	
ESPACIO	Centro Cultural y quintais de los moradores.	
PRINCIPIOS, VALORES Y/O FUNDAMENTOS ÉTICO-MORALES	TEMAS ÉMICOS	ARTES, OFICIOS Y SABERES TRADICIONALES
RESPECTO Y VALORACIÓN POR EL ENTORNO.	- Educación Ambiental - Turismo - Elaboración y Gestión de proyectos.	- Cerámica - Gastronomía - Música y Danza
RESPECTO Y VALORACIÓN POR LA HISTORIA, EL PATRIMONIO Y LA IDENTIDAD LOCAL.	- Historia y cultura local (Mato Grosso, Cuiabá y São Gonçalo).	- Música y Danza - Cerámica - Gastronomía - Linguajar
SENTIDO DE COMUNIDAD Y SOLIDARIDAD.	- Cooperativismo	- Cerámica - Música y Danza

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por miembros de la comunidad SGBR en la aplicación de la Matriz de NHF (Anexo 4)

A modo de ejemplo, se sugieren las siguientes actividades y metodologías sobre temas y/o saberes sinérgicos surgidos en el curso de la investigación (ver tabla 5), es decir, sobre aquellos capaces de generar, transversalmente, mejores y mayores oportunidades de satisfacer necesidades.

Tabla 5

Propuesta programática de actividades pedagógicas según microsistema educativo

TEMAS ÉMICOS/ SABERES TRADICIONALES	CURSOS/TALLERES/ PROYECTOS	ACTIVIDADES
TURISMO	Capacitación en atención al cliente y circuitos turísticos.	Dictado por agentes externos en dependencias del Centro Cultural.
	Elaboración de propuestas sobre modos turísticos	Reunión mixta con moradores, empresarios locales, representantes de asociaciones y agentes externos para verificar potencialidades de la comunidad en el marco de un proyecto turístico colectivo.
CERÁMICA Y CULTURA POPULAR	Taller de cerámica en arcilla.	Dictado por las/los miembros de la Asociación de Artesanos, en el centro cultural, o en los talleres personales de cada <i>quintal</i> . Idealmente debe integrarse transmisión de conocimientos sobre la historia de la producción en cerámica y las historias familiares vinculadas a este saber.
	Capacitación y orientación para el acceso a fondos públicos a través de concurso y gestión política.	Dictado por agentes externos en dependencias del Centro Cultural y teniendo como contenidos tentativos la elaboración de proyectos, formas de financiamiento y autofinanciamiento, cooperativas, políticas públicas vinculadas al sector, etc.
ELABORACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS.	Capacitación en uso de TIC,s	Dictado por agentes externos en dependencias del Centro Cultural, sobre todo para moradores mayores de edad con iniciativas económicas y miembros de asociaciones locales. Requiere de infraestructura.
	Taller de danza sirirí-cururu	Dictado por los miembros de las agrupaciones culturales para la comunidad cuiabana. Idealmente debe integrarse transmisión de conocimientos sobre la historia de la danza, de la música, sobre los contenidos de las canciones, sobre diversidad rítmica, etc.
MÚSICA, DANZA Y CULTURA POPULAR	Taller de fabricación y ejecución de viola de cocho.	Dictado por <i>luthiers</i> locales y músicos de sirirí y cururu de las agrupaciones locales, en dependencias del Centro Cultural
	Talleres de literatura y poesía cuiabana	Cuentahistorias, concursos de poesía o cuento, cursos de narrativa, por ejemplo.

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, se fue configurando un sistema articulado colectivamente, que integró a los y las participantes con el propósito de promover la liberación y la autonomía (Freire, 2005), teniendo como base los conocimientos desarrollados y las acciones diseñadas para preservar su cultura y cosmovisión, por medio de la historización crítica generadora de emancipación humana (Keim & Dos Santos, 2013).

Asimismo, es necesario advertir que el buen desarrollo de la propuesta estará supeditado a la existencia del talento humano necesario para concretar la acción educativa y mantenerla en el tiempo. Se constata que, para el caso presentado, ese factor sí existe. Están los talleristas y maestros de la cultura, está el espacio físico, los recursos naturales y el conocimiento históricamente concentrado en la comunidad⁷.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Proponer un diseño de proyecto educativo desde las artes y oficios locales, que incorpore las perspectivas del Desarrollo a Escala Humana y del Buen Vivir ha sido el propósito de este trabajo. Para esto, se describió una experiencia vivida en la comunidad brasileña São Gonçalo Beira Rio, en el Estado de Mato Grosso. A través de esta experiencia se pudo verificar que la transición hacia una filosofía educativa desde las artes y los oficios implica tejer un contrato sociocultural ampliado, para lo cual el enfoque convencional no es suficiente, requiriendo para ello nuevos paradigmas y perspectivas, como los que brindan el DEH y el Buen Vivir.

Considerando lo anterior, este artículo presenta un estudio de caso que integra elementos orientadores para un diálogo territorial y el establecimiento de marcos teóricos y metodológicos con grados de pertinencia y pertenencia cultural que demuestran la importancia de revitalizar conceptos, teorías y metodologías endógenas, haciendo emerger así el concepto de microsistema educativo.

La existencia de estos sistemas educativos a escala reducida y alimentados endógenamente, permite a los miembros de las comunidades alcanzar niveles crecientes de autodependencia en lo que respecta a su formación y a la defensa de su identidad, resistiendo la colonización de saberes y visiones de mundo vinculados a un discurso hegemónico que se reproduce en la acción escolar y que se muestra incapaz de atender a las necesidades específicas de las personas porque carece de la autonomía y la flexibilidad necesaria para hacerlo.

De este modo, se tiene la convicción de que el proceso educativo, donde se convierte la práctica en conocimiento, ocurre en la medida en que se puedan generar diseños pedagógicos que consideren los conocimientos, artes, oficios y saberes tradicionales de cada territorio y, al mismo tiempo, definiendo los principios y valores que deben regir a estos sistemas desde la propia comunidad que se va a educar, invirtiendo o equilibrando, de esta manera, el protagonismo en la gestión, desde el Estado o autoridad central hacia las familias, profesores y líderes locales, pasando de la resistencia a la insurgencia, para la liberación, emancipación y reinscripción de lo humano en el contexto civilizatorio. Es, en definitiva, un llamado al respeto por la efectiva libertad de enseñanza.

7. Cabe resaltar que algunas de las actividades señaladas en la Propuesta Programática (Tabla 4) ya se han llevado a cabo por el Grupo de Investigación señalado anteriormente.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir*. Icaria.
- Alcântara, L. C. S., Sampaio, C. A. C., & Uriarte L. Z. (2018). Experiencia Cooperativa de Mondragón: La educación cooperativa como un proceso de transformación social. *Ciriec, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (93), 181-209. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.93.9217>
- Alcântara, L. C. S., & Sampaio, C. A. C. (2019). Indicadores de Bem Viver: Desafios para uma ética socioambiental. *Meio Ambiente e Desenvolvimento*. 53, 78-101. <https://doi.org/10.5380/dma.v53i0.62963>
- Alcântara, L. C. S., & Sampaio, C. A. C. (2020). *Ecosocioeconomias e Bem Viver* (1ª ed.). EdUFMT.
- Alcântara, L. C. S., & Duarte, A. P. P. (2020). Saberes e modos de vida: Por um Projeto Coletivo de Turismo de Base Comunitária na comunidade ribeirinha São Gonçalo Beira Rio, Mato Grosso, Brasil. *Desenvolvimento em questão*, 18(53). 202-221. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2020.53.202-221>
- Alves, R. (2003). *Conversas sobre Educação*. Verus Editora.
- Argerami, O. (1968). *Psicología de la creación artística*. Columba.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de casos en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32). 107-144. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-39252005000100004&script=sci_abstract&tlng=en
- Baudelot, C., & Establet, R. (2003). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Becker, H. (1979). Observación y estudios de casos sociales. In D. Sills (director). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. 7 (pp. 384-389). Aguilar.
- Boff, L. (1998). *Introducción en Assmann, Hugo, Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente*. Vozes.
- Bourdieu, P. (1989). *La nobleza del Estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Siglo Veintiuno.
- Buber, M. (2014). *El camino del hombre*. Olañeta.
- Brasil (1988). *Constituição Política da República Federativa do Brasil*. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/esp88.html>
- Cabral, A. (2014). *Nacionalismo y Cultura*. Edicions Bellaterra.
- Chauqui, A. E. (2002). Memoria colectiva. *Cuadernos de pedagogía*, (310), 32-35. <http://hdl.handle.net/11162/31868>
- Claparède, E. (2007). *La educación funcional*. Biblioteca Nueva.
- De Azevedo, F. (2004). *Sociología de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- Elizalde, A. (2011). Desarrollo a Escala Humana y educación. *Escuela hacia nuevos rumbos*, 1-4. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article212>
- Faúndez, A., & Freire P. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores.
- Ferrière, A. (1971). *La Escuela Activa*. Studium Ediciones.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1949). *L'éducation du travail*. Editions Ophrys.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. (1993). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.

García, E. (2012). *Decrecimiento y buen vivir: algunas líneas de debate adecuado*. En Lena & Nascimento, *Enfrentando os limites do crescimento: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade*. Garamond.

Gentili, P. (1996). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América latina. *Universidad del Estado de Río de Janeiro*. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.

Gómez, L. (2018). *Modos de vida, artes y oficios. El Desarrollo a Escala Humana en el accionar pedagógico de la Ruta Trawun*. UACH.

Gómez, L., & Ibarra, I. (2020). Educación a Escala Humana desde artes, oficios y saberes locales en São Gonçalo Beira Rio (Brasil) y el programa Trawun (Chile). *Polis*, (56), 54-71. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N56-1522>

Goode, W., & Hatt, P. (1976). *Métodos de investigación social*. Trillas.

Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en movimiento*, (462), 1-20. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/Gudynas-Buen-vivir-Germinando-alternativas.pdf

Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?*. Editorial Cuadernos para el Diálogo.

Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Editorial Popular.

Hamel, J. (1992). The Case Method in Sociology. New Theoretical and Methodological Issues. *Current Sociology*, 40, 1-7. <https://doi.org/10.4135/9781412983587.n5>

Henríquez, C., & Pacheco, G. (2014). ¿Estamos como estamos porque somos como somos? Importancia de los indicadores socio-ambientales para un desarrollo a escala humana. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional*, 2(2), 27-46. <https://doi.org/10.7867/2317-5443.2014V2N2P027-046>

Ibarra, I., Alcántara, L., & Henríquez, C. (2019). Legitimando La Creación Como Necesidad y Satisfactor a Escala Humana: Experiencia de Turismo de Base Comunitaria en La Araucanía, Sur de Chile. *Encontro Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade* (pp. 1-15). ANPPAS.

IBGE. (2010). *Censo Demográfico Brasil*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Keim, E. (2011). *Educação da Insurreição para a Emancipação Humana: ontologia e pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire*. Paco.

Keim, E. (2018). Princípios Eco-Vitais como referenciais do bem viver na educação da emancipação. *Laboratório Educação e Emancipação (LEEMA)* (pp. 1-15). UFPR.

Keim, E., & Dos Santos, F. (2013). Educação escolar indígena: interculturalidade e cosmovisão na revitalização da língua e cultura Xokleng/Laklãnõ. *Teoría e Prática da Educação*, 16(2), 169-183. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/24375/13261>

Korckzac, J. (1976). *Como hay que amar a un niño*. Trillas.

Lemme, P. (1961). *Educação democrática e progressista*. Editorial Pluma.

Lei nº 10.183 de Mato Grosso. (18 de novembro de 2014). *Diário Oficial do Estado do Brasil*. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil: Estado de Mato Grosso.

Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

Lobrot, M. (1966). *Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión*. Humanitas.

Lukacs, G. (1979). *Ontología del ser social*. Akal

Luzuriaga, L. (1997). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada.

Maciel, R. S. (2017). *Estado, educação e imprensa*. NEA.

Mamede, S., De David, A., & Pasa, M. C. (2015). Os Quintais E As Manifestações Culturais Da Comunidade São Gonçalo Beira Rio, Cuiabá – MT. *Biodiversidade*, 14(1). 168-182. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/biodiversidade/article/view/2260>

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhaym, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Icaria.

Max-Neef, M (2016). *Economía Herética*. Icaria

MEC. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. CEAAL.

Montessori, M. (2004). *El método de la Pedagogía Científica*. Biblioteca Nueva

Nidelcoff, M. T. (1974). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Editorial

Biblioteca.

Nyerere, J. (1978). *Crusade for liberation*. Oxford University Press.

Oymada, G., & Gatti, F. (2016). Arte e identidade de gênero na Comunidade São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá-MT. *Revista de Administração do Sul do Pará*, 3(1), 53-64. <https://silo.tips/download/arte-e-identidade-de-genero-na-comunidade-sao-gonalo-beira-rio-em-cuiaba-mt#>

Pantillon, C. (1990). *Une Philosophie de l'éducation, pourquoi faire?* Editions L'Age d'Homme.

Piaget, J. (1999). *De la educación*. Paidós.

Ransom, C. R. (1969). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Paidós.

Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in environmental education: Engaging the debate*. Deakin University.

Romancini, S. R. (2005). Entre o barro e o siriri: um estudo sobre o papel da mulher na cultura popular de São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá-MT. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7 – gênero e preconceitos, 2006, Florianópolis. Seminário internacional Fazendo Gênero*. Editora Mulheres. http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/S/Sonia_Regina_Romancini_56.pdf

Romancini, S. R. (2005). Paisagem e simbolismo no arraial pioneiro de São Gonçalo, Cuiabá-MT. *Espaço e cultura*, 81-87. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/viewFile/3494/2422>

Santos, G. (2009). Cultura popular e tradição oral na festa de São Gonçalo Beira Rio. *V Enecult: Quitno Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. UFBA. <http://florribeira.com.br/Content/nossaCultura/artigos/Cultura%20Popular%20e%20Tradi%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20na%20Festa%20de%20S%C3%A3o%20Gon%C3%A7alo%20Beira%20Rio.pdf>

- SEDEC Mato Grosso. (21 de julho de 2018). *Artesanato em Mato Grosso*.
<http://www.sedec.mt.gov.br/-/3027075-artesanato?inheritRedirect=true>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista Educación*, (334), 165-176. <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0103/documentos/EtnografiascEtneduc.pdf>
- Stake, P. (1994). Case Studies. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-245). Sage Publications.
- Stake, P. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tedesco, J. (1983). Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. *Revista colombiana de educación*, (11). <https://doi.org/10.17227/01203916.5088>
- Teixeira, A. (1977). *Educação e o mundo moderno*. Companhia Editora das Letras.
- Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. IIEP (UNESCO).
- Varela, M., Arias, A., & Vega, P. (2019). Educar para el cambio y la sostenibilidad: Evaluación de una propuesta de aprendizaje experiencial para formar al profesorado en formación inicial. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 57-73. <https://doi.org/10.21814/rpe.15303>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vieira, A. (1993). *Sete lições sobre educação para adultos*. Cortez Editores.
- Viteri, C. (2000). *Visión indígena del desarrollo en la Amazonía*. Mimeo.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade Campinas*, 28(101), 1287-1302. <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>
- Young, P. (1939). *Scientific Social Surveys and Research. An Introduction to the Background, Content, Methods, and Analysis of Social Studies*. Prentice Hall.

i Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Valdivia, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-3247-0616>

ii Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Brasil.
Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA/UNEMAT)
<https://orcid.org/0000-0001-8502-720X>

iii Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
<https://orcid.org/0000-0001-5400-7484>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Iván Ibarra Vallejos
INACAP, Área HOGA. Pedro Aguirre Cerda 2115, Valdivia, Los Ríos,
Chile.
ivan.ibarra@inacapmail.cl

Recebido em 7 de setembro de 2020
Aceite para publicação em 3 de novembro de 2021

Arts, crafts and locals knowledges: Human Development Scale and Good Living for an educational microsystem in São Gonçalo Beira Rio, Brazil

ABSTRACT

The purpose of this research is to propose a design of an educational project from arts and crafts, that it can contain some elements of the Human-Scale Development and the Good Living, considering that these perspectives distinguish as main axis the well-being, the quality of life and the satisfaction of needs, respecting the identity and the specific characteristics of the communities, putting emphasis in the local-regional scale. To this end, the development of the Fundamental Human Needs of the community of São Gonçalo Beira Rio, Cuiabá, capital of the State of Mato Grosso, Brazil, is analyzed through different arts, crafts knowledges transmission process. Methodologically, a qualitative and descriptive research is developed, with an ethnographic focus, which includes the application of the Fundamental Human Needs Matrix, methodological instrument proposed by the Human Scale Development. With the analyzed data, the instrumental case study "Ceramic in argil: rise, risk and transcendence" was elaborated, which relates part of the experience lived by the Association of Artisans of the community in their fight for the preservation, transmission and diffusion of their culture. Finally, reflections and actions are proposed that translate into the design of an educational microsystem, materialized in an arts and crafts school nourished by the knowledge and traditions that are part of the local identity and elaborated in a collaborative and participatory manner. Currently, there is still much to be done, however, this work is a contribution from the present and future.

Keywords: Arts and crafts; Education; Human Development Scale; Good Living.

Artes, ofícios e saberes locais: Desenvolvimento a Escala Humana e Bem Viver para um microsistema educativo em São Gonçalo Beira Rio, Brasil

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em propor um desenho de projeto educativo, desde as artes e ofícios locais, que possa conter elementos do Desenvolvimento a Escala Humana e o Bem Viver, considerando que essas perspectivas situam como eixo principal o bem-estar, a qualidade de vida e a satisfação de necessidades, respeitando a identidade e as características específicas das comunidades, colocando ênfase na escala local-regional. Para isso, analisa-se a satisfação das Necessidades Humanas Fundamentais na comunidade São Gonçalo Beira Rio, Cuiabá-MT, Brasil, no vínculo com os diferentes processos de transmissão de artes, ofícios e saberes. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, descritiva, com abordagem etnográfica e socio-crítica, que inclui a aplicação da Matriz das Necessidades Humanas Fundamentais, instrumento metodológico proposto pelo Desenvolvimento a Escala Humana. Com os dados analisados, elabora-se o estudo de caso instrumental “Cerâmica em arcilla: ascensão, risco e transcendência”, que relata parte da experiência vivida pela Associação de Artesãs da comunidade na luta pela preservação, transmissão e difusão da sua cultura. Finalmente, propõem-se orientações e ações que se traduzem no desenho de um microsistema educativo materializado numa escola de artes e ofícios nutrida pelos saberes e tradições que fazem parte da identidade local, elaborada de forma colaborativa e participativa. Há muito ainda por avançar, mas esse trabalho é uma contribuição para o presente e o futuro.

Palavras-chave: Artes e ofícios; Educação; Desenvolvimento a Escala Humana; Bem Viver.

ANEXO 1*Matriz de NHF*

NHF Existenciales NHF Axiológicas	SER	HACER	TENER	ESTAR
	OCIO			
CREACIÓN				
ENTENDIMIENTO				
PARTICIPACIÓN				
AFECTO				
SUSBSISTENCIA				
LIBERTAD				
IDENTIDAD				
PROTECCIÓN				

FUENTE: Max-Neef, et al. (1994)

ANEXO 2*Acuerdo de consentimiento libre e informado.***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Educación y Desarrollo a Escala Humana: Propuestas para la reformulación de los sistemas educativos. Estudio de casos múltiples en las comunidades de Liqueñe y São Gonçalo Beira Rio.

Responsável pela pesquisa: Iván Ibarra Vallejos

Endereço e telefone para contato: Rúa Santiago 1002, Jardim das Américas, Cuiabá, MT /

Equipe de pesquisa: Iván Ibarra Vallejos – Liliâne Alcântara Schlemmer

Essa pesquisa é de caráter exploratória, com técnicas associadas à pesquisa ação participante e que consiste num estudo de caso sobre as artes, ofícios e conhecimentos tradicionais na comunidade São Gonçalo Beira Rio, as formas em que esses conhecimentos são transmitidos geração a geração e como são colocados (ou não) no planejamento curricular oficial das escolas próximas à comunidade.

Nesse sentido, serão feitas diferentes entrevistas semiestruturadas às lideranças e moradores da comunidade para levantar os dados relevantes para esse trabalho, durante o mês de abril de 2019.

Local e data: _____

Nome _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

FUENTE: Elaboración propia.

ANEXO 3:*Matriz de Indicadores de Buen Vivir*

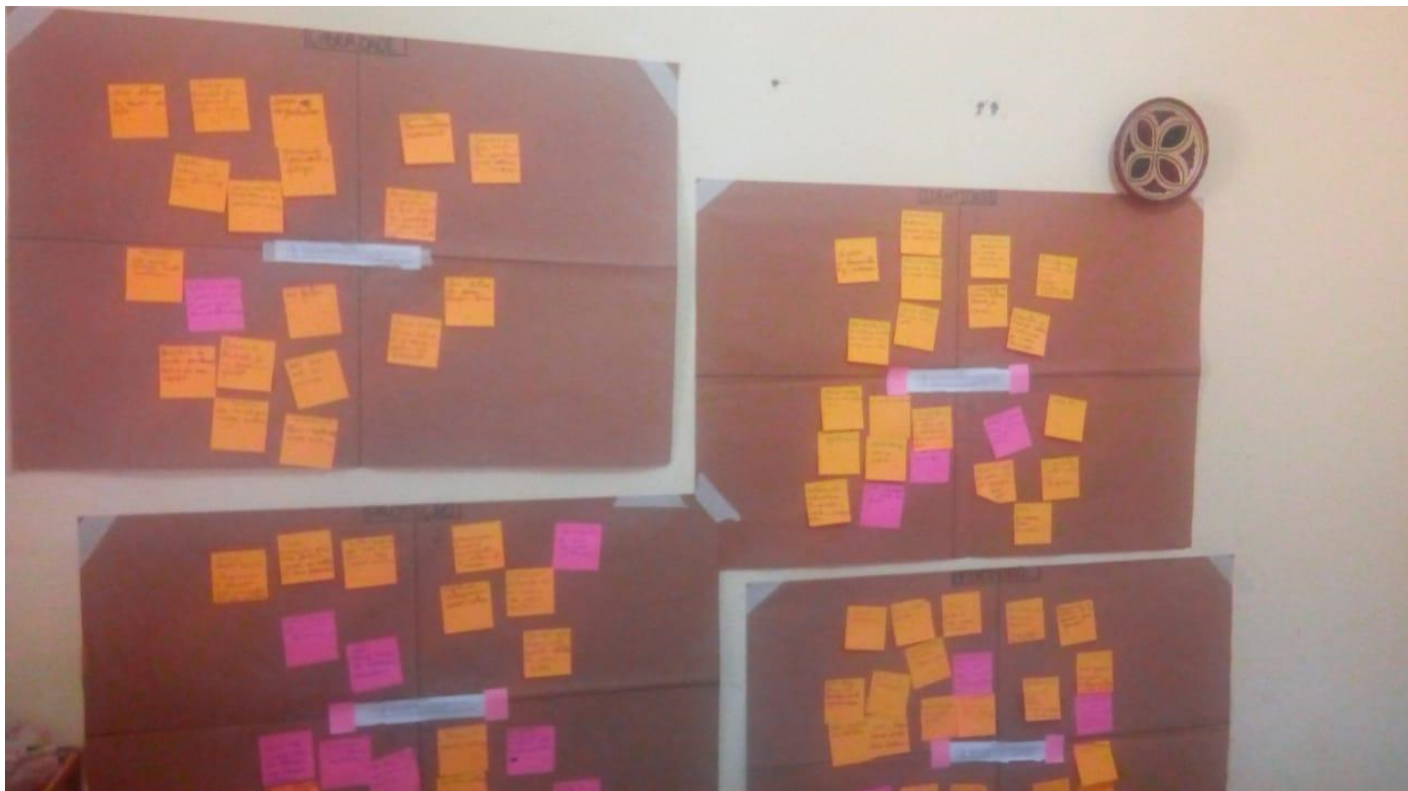
Supra Dimensiones	Dimensiones Específicas	Indicadores/Atributos	Conceptos
Personal (armonía consigo mismo)	Habitación	Condiciones da habitación. Acceso a agua segura: potable, nacientes o pozos. Alcantarillado. Densidad (n.º de personas por m2). Aceso a saneamento básico. Espacio para dormir. Seguridad alimenticia. Alimentación diaria consumida. Acceso a electricidad.	Satisfacción con la vivienda y la infraestructura, como acceso al agua potable, energía eléctrica y alimentación.
	Trabajo	Trabajo/ocupación. Acceso a seguridad social. Situación financiera. Renta mensual recibida por la familia. Horas diarias dedicadas al trabajo.	Satisfacción con el trabajo; acceso a seguridad social; satisfacción financiera.
	Toma de Decisión	Autonomía em las decisiones personales. Toma de decisión en familia.	Grado de satisfacción con la toma de decisión.
	Religión y Creencias	Creencias espirituales, religiosas o filosóficas. Participación en iglesias.	Grado de satisfacción con creencia espiritual.
	Tiempo Libre y Cultura	Uso do tiempo libre. Espacios para la recreación y cultura. Juegos y actividades al aire libre.	Satisfacción con el tiempo libre, juegos y actividades comunitarias.
Social (armonía con la comunidad integral)	Recursos Materiales	Ayuda económica (financiamiento). Venta de la producción (ganancias efectivas/ mensuales).	Satisfacción financiera; renta mensual recibida. Financiamientos y ayuda de costos.
	Emociones	Felicidad. Disposición. Motivación.	Satisfacción personal (consigo, con la comunidad y medioambiente).
	Educación	Nivel de educación cursada. Aprendizaje adquirido. Distancia de la escuela. Infraestructura de la escuela. Capacitación de los profesores. Acceso a la enseñanza básica. Acceso a la enseñanza media. Acceso a la enseñanza superior. Continuidad de los estudios. Intercambio de saberes y aprendizajes. tradicionales entre las comunidades.	Elementos de formación, acceso a una educación de calidad, infraestructura de la escuela, formación de profesores.
	Tecnologías de Información y Comunicación	Disponibilidad de Internet. Disponibilidad de teléfono convencional y teléfono celular.	Acceso a información y comunicación.
	Factores Productivos	Comercialización de productos agrícolas/ pecuarios/artesanías/otros. Acceso a sistemas de irrigación. Capacitación recibida para ejercer actividad económica que realiza. Diversidad de culturas. Acceso a semillas.	Satisfacción con los factores productivos, como diversidad de culturas y comercialización.

Supra Dimensiones	Dimensiones Específicas	Indicadores/Atributos	Conceptos
Social (armonía con la comunidad integral)	Participación	Participación en Organizaciones Sociales. Poder de decisión. Participación en Organización Social: Asociaciones. Participación en reuniones comunitarias. Sistema de gobernanza.	Participación social; Poder de decisión y elección, APLs (Arreglos Productivos Locales).
	Familia	Satisfacción con su situación familiar. Permanencia de jóvenes en las comunidades.	Satisfacción con la vida familiar y el éxodo de jóvenes.
	Seguridad	Seguridad familiar. Frecuencia de asaltos en la comunidad. Resguardo policial en la comunidad. Justicia con las propias manos.	Satisfacción con la seguridad individual y familiar en la comunidad.
	Relaciones de Género y Jóvenes	Participación en actividades económicas. Trabajo/renta. Empoderamiento. Acceso a crédito. Poder de decisión. Tasa de mujeres/jóvenes matriculados en: educación básica, secundaria y superior). Conciliación de lactancia materna con el trabajo.	Participación de mujeres y jóvenes en las actividades productivas, trabajo, renta y participación en las decisiones.
	Salud	Servicios de salud (Postas/centros de salud/hospitales). Tratamiento Médico y enfermería. Condiciones de acceso a tratamiento profesional. Uso de plantas medicinales. Satisfacción con la salud de las personas. Distancia de los centros de salud.	Variables como distancia del centro de salud u hospital, infraestructura de salud, calidad de los profesionales de la salud.
Personal (armonía consigo mismo)	Medio Ambiente	Uso de "quemadas". Calidad del aire respirado. Medioambiente, entorno natural. Uso de agrotóxicos y pesticidas. Nacientes de agua. Preservación de flora nativa. Emisión per cápita de CO2. Prácticas ecológicas con residuos (reciclaje, compostaje, artesanía, otros).	Satisfacción con el medioambiente; Prácticas ambientales; uso de agrotóxicos; preservación ambiental..
	Trabajo	Identidad con el lugar. Autoestima. Sentimiento de compromiso. Tranquilidad.	Satisfacción consigo mismo, con los otros y con el ambiente.

Fuente: Alcântara & Sampaio, 2019; 2020.

ANEXO 4:

Matrices de Necesidades Humanas Fundamentales, aplicadas em abril de 2019, em la comunidad de São Gonçalo Beira Rio.





(Re)conhecendo a dimensão da gestão em saúde em um currículo médico

RESUMO

No Brasil, há significativa representatividade do médico em cargos institucionais administrativos, no entanto, alguns atuam sem os conhecimentos gerais e específicos das bases da administração pública e da gestão em saúde. Com base nesse pressuposto, objetivou-se apresentar uma caracterização geográfica, administrativa e pedagógica dos cursos de medicina do Brasil e, em particular, do estado de São Paulo, identificando como a temática gestão em saúde é trabalhada nesses cursos, bem como compreender a experiência de docentes da saúde relativamente à expressão da gestão em saúde, em um currículo médico. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa. Este artigo apresenta os resultados de duas das fases quantitativas e de parte da fase qualitativa da qual participaram 38 docentes de uma instituição pertencente à rede de ensino superior municipal. Observou-se a prevalência da entidade administrativa privada e do regime letivo semestral, nos cursos analisados. Não foi possível afirmar categoricamente que temáticas relacionadas com a gestão em saúde sejam efetivamente abordadas, nas graduações em medicina do estado de São Paulo. Todavia, os docentes participantes deste estudo reconhecem o valor dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da gestão em saúde na formação inicial do médico. Conclui-se que é preciso equacionar as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em medicina do Brasil e a prática pedagógica, a intencionalidade administrativa e as perspectivas de formação dos gestores da educação médica, indicando os passos a serem seguidos para a concepção e a execução de currículos estruturados, no eixo da gestão em saúde.

Palavras-chave: Gestão em saúde; Competência profissional; Educação médica; Brasil; Currículo

1. O CONTEXTO SÓCIOHISTÓRICO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DA ATUAÇÃO DO MÉDICO NO BRASIL

Historicamente, estudiosos da área da gestão em saúde sinalizam que se os médicos não estiverem envolvidos diretamente com a macrogestão institucional certamente estarão num espaço mais localizado, entre as diversas esferas de atuação profissional, que também envolvem a gestão, desenvolvendo processos

Luciane Cristine
Ribeiro Rodriguesⁱ
Fundação Educacional
do Município de Assis,
Brasil

Carmen Maria Casquel
Monti Julianⁱⁱ
Faculdade de Medicina
Unesp, Brasil

Patrícia Ribeiro Mattar
Damianceⁱⁱⁱ
Fundação Educacional
do Município de Assis,
Brasil

Thayná Maria
Garbellotti^{iv}
Fundação Educacional
do Município de Assis,
Brasil

gerenciais. Os mesmos estudiosos criticam que muitos desses médicos atuam sem os conhecimentos gerais e específicos da administração, do gerenciamento de recursos materiais e humanos, do planejamento, da tomada de decisão, da supervisão e da auditoria em saúde (Farias & Araujo, 2017; Ferreira et al., 2010; Meyer Jr. et al., 2012; Mozar, 2013).

A produção científica a cerca da temática da gestão em saúde envolvendo o médico ainda é escassa no Brasil, sendo vinculada com estudos sobre liderança no exercício da medicina (Quinn & Perelli, 2016). Recentemente, um estudo sobre demografia médica no Brasil indica que, dos 38,6% dos médicos que trabalham em meio não clínico, de forma exclusiva ou não, 20,9% deles executam atividades de administração e gestão (Scheffer et al., 2020).

Apesar dos avanços observados na formação em nível de graduação do médico, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em saúde e em medicina e dos três grandes eixos orientadores da formação (atenção, gestão e educação em saúde), a grande maioria dos médicos – e demais profissionais da saúde – desempenham funções gerenciais sem formação inicial mínima na área (Damiance, Tonete, et al., 2016; Parecer CNE/CES nº 1.133/2001; Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014; Senger et al., 2018).

Os movimentos pedagógicos na formação médica e em saúde do Brasil ainda estão calcados na égide da atenção à saúde, no campo do saber da assistência propriamente dita, em detrimento dos conhecimentos relacionados com as intervenções ambientais, as políticas externas ao setor da saúde, a gestão e a educação em saúde. Esses movimentos de valorização excessiva da atenção à saúde, nos currículos, impactam e limitam a compreensão do egresso sobre os processos de trabalho e da produção em saúde, afastando-o dos seus reais objetos. Estudiosos indicam que a efetivação dos três eixos de formação sugerida pelas DCNs depende das legislações, de mudanças significativas na cultura institucional e nos currículos escolares, da integração ensino-serviço e da formação do formador em saúde (Brito et al., 2017; Damiance, Panes, et al., 2016; Damiance, Tonete et al., 2016; Ferreira, 2015; Hadi et al., 2014; Sobral et al., 2017; Souza, 2005).

Há algum tempo, tem-se notado uma demanda em reformular os currículos de medicina das Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza pública e privada do Brasil a fim de que a formação atenda aos critérios humanos, técnicos e científicos preconizados pelas DCNs e pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Parecer CNE/CES nº 1.133/2001; Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014).

As IESs têm sido estimuladas, pelos Ministérios da Educação e da Saúde, a elaborarem processos de ensino que valorizem os princípios e diretrizes do SUS, a qualidade da assistência e os referenciais da efetividade, da eficácia, da eficiência e da segurança das intervenções em saúde. Esses estímulos propiciaram reflexões sobre os desenhos curriculares para a aquisição de competências e de atitudes pelo formando/egresso médico, possibilitando a recuperação de duas dimensões essenciais do cuidado: a relação entre humanos e as condições materiais, técnicas e humanas para que essa relação se efetive com eficácia, eficiência, segurança e respeito à diversidade humana (Almeida Filho et al., 2014, 2015; Cyrino & Rizzato, 2004; Yared & Melo, 2018).

No entanto, na atual formação em saúde e médica, observa-se um distanciamento entre o currículo formal – definido pelo sistema educativo por meio de diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos de ensino – e o currículo real, que se materializa na sala de aula, no momento em que é colocado em prática, sendo influenciado por crenças, concepções e ideologias dos docentes. Essas, muitas vezes manifestadas de forma velada, configuram outro currículo chamado de oculto, que se caracteriza como um conjunto de atitudes, valores e crenças considerados como normais por determinado grupo. Embora não explicitado em nenhum planejamento ou plano escolar, esse conjunto marca fortemente as relações escolares, o sistema de organização escolar, os conteúdos programáticos e as atividades de ensino e impulsiona referenciais teóricos que privilegiam o uso excessivo de tecnologias duras para o diagnóstico e o tratamento de doenças (Abrahão & Merhy, 2014; Feuerwerker, 2014; Sacristán, 2013).

Por conseguinte, notam-se dois pontos críticos na formação médica em gestão em saúde no Brasil. O primeiro consiste no entendimento de que a articulação pedagógica entre a atenção, a gestão e a educação em saúde, nos processos educativos do ciclo básico e profissionalizante de um curso médico, tem se materializado somente no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos. Já o segundo ponto, refere-se ao não reconhecimento do título de especialista em Gestão em Saúde pela Comissão Mista de Especialidades formada pelo Conselho Federal de Medicina do Brasil, pela Associação Médica Brasileira e pela Comissão Nacional de Residência Médica (Almeida Filho, 2011; Almeida Filho et al., 2014, 2015; Damiance, Tonete, et al. 2016; Scheffer et al., 2020).

Diante do contexto, considerando-se a necessidade da atuação qualificada do médico na gestão em saúde, bem como as diretrizes regulatórias estabelecidas para a formação, o estudo se justifica e se faz relevante para fomentar reflexões sobre o processo formativo do médico no Brasil.

Este estudo tem por objetivo apresentar uma caracterização geográfica, administrativa e pedagógica dos cursos de medicina do Brasil e, em particular, do estado de São Paulo (estado com maior prevalência de escolas médicas no país), identificando como a temática da gestão em saúde é trabalhada nesses cursos. Adicionalmente, busca-se compreender a experiência de docentes da saúde acerca da expressão do eixo de formação: gestão em saúde, no currículo de um curso de medicina de uma IES de natureza pública e de direito privado, em um município do Vale do Paranapanema, São Paulo/Brasil.

2. O CAMINHO PERCORRIDO PARA O ALCANCE DAS CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR EM MEDICINA E DA COMPREENSÃO DOCENTE

Trata-se de uma pesquisa de pós-doutorado, financiada pelos próprios pesquisadores, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida em quatro fases, com delineamento quantitativo e qualitativo.

A primeira fase manifestou-se por uma revisão integrativa da literatura sobre o assunto, que amparou e sustentou a segunda fase (caracterização dos cursos de medicina no Brasil). Já a terceira fase, teve como objeto a

temática gestão em saúde, nas grades curriculares ou planos pedagógicos dos dez principais cursos de medicina públicos e privados do estado de São Paulo, e a quarta objetivou compreender a experiência de docentes da saúde relativamente à expressão da gestão em saúde, em um currículo médico. Neste artigo, apresenta-se parte do conteúdo das quatro fases do trabalho original.

A título de esclarecimento, o Brasil possui cinco regiões geográficas (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste), 27 estados ou unidades federativas (Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantis), além do Distrito Federal (unidade federativa autônoma, organizada por regiões administrativas, sede de governo federal brasileiro) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021).

A administração pública acontece de forma direta e indireta. A administração direta é exercida pelo conjunto dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios brasileiros. Já a indireta, é composta pelas autarquias, fundações, sociedades de economia mista, empresas públicas e outras entidades de direito privado. Tais entidades possuem personalidade jurídica própria, patrimônio e autonomia administrativa para atuar em áreas como a da educação, da cultura, da segurança, da saúde, entre outras (Santos, 2017).

Inicialmente, realizou-se um levantamento do número de cursos de medicina da administração pública direta e indireta do Brasil, categorizando-os por unidade federativa, região demográfica, tipo de entidade administrativa, regime letivo e metodologia de ensino, por meio das informações disponíveis no site “*escolasmedicas.com.br*”, no mês de março de 2019 (Rodrigues et al., 2020).

Na sequência, buscou-se alcançar, via *e-mail*, telefone fixo, serviço de atendimento ao consumidor e “fale conosco”, o contato dos 142 gestores e coordenadores de cursos de medicina públicos e privados do estado de São Paulo a fim de identificar a temática “gestão em saúde” nas grades curriculares ou planos pedagógicos dos cursos. Diante da ausência de respostas e da recusa de uma IES, foi elaborada uma nova estratégia. Realizou-se, então, a seleção dos 10 primeiros cursos de medicina públicos e particulares do estado de São Paulo, utilizando-se como critério de inclusão o *ranking* do Ministério da Educação (MEC) e do Guia de Profissões da editora Abril® (Guia das Profissões, 2019; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2019).

Os dados coletados na fase quantitativa foram tabulados no Pro-grama Microsoft Office Excel® 2010 e analisados por meio de frequência absoluta e relativa.

Por fim, a investigação alicerçou-se na compreensão da experiência de docentes da área da saúde relativamente à expressão do eixo de formação “gestão em saúde”, no currículo de um curso de medicina de uma IES de natureza pública e de direito privado, em um município do Vale do Paranapanema, São Paulo/Brasil (vínculo empregatício do pesquisador principal).

Após contato inicial, aceitação do convite e elaboração de autorização da pesquisa pelo coordenador do curso de graduação, os pesquisadores tiveram acesso ao e-mail e ao contato telefônico dos 67 docentes do curso, no ano de 2020.

A pesquisadora principal entrou em contato com os docentes por meio dos endereços eletrônicos e apresentou: os objetivos da pesquisa; alguns fragmentos de textos das DCNs sobre as variáveis contempladas no eixo da gestão em saúde; os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e um questionário, com perguntas abertas e fechadas, sobre o objeto de investigação. Os docentes receberam informações sobre como proceder diante das questões éticas e operacionais do estudo, no modelo *online*, por *e-mail* e pela mídia social *WhatsApp*®.

A coleta de dados aconteceu nos meses de março e abril de 2020 junto a 38 docentes, que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Os docentes responderam a questões relativas às suas características socio-demográficas e profissionais, ao período de tempo na IES (em meses e anos); aos cenários de atuação pedagógica (de acordo com os cenários apresentados no PPP da IES); à identificação da gestão em saúde, no PPP e no cenário de atuação; à relevância do eixo nos planos de ensino e de aula, além da descrição de sugestões de como inserir a gestão em saúde na sua prática pedagógica e nos planos de ensino de cada disciplina ou módulo de ensino.

O processo educativo, na citada escola, apresentava-se fundamentado no modelo participativo de ensino, na orientação social e na introdução de práticas clínico-epidemiológicas precocemente no SUS. Os conteúdos curriculares eram distribuídos e organizados por semestre, em nove cenários de aprendizado, cada cenário com um número específico de docentes (tutoria; interação ensino, serviço e comunidade; competências profissionais; laboratório morfo-funcional; urgência e emergência; internato; ambulatórios; anatomia; e *core curriculum* – inglês, libras, farmacologia, genética, metodologia científica). As atividades teóricas e práticas desenvolvidas, em cada cenário, contavam com a participação de docentes em duplas ou grupos. Os planos de ensino e de aula eram construídos coletivamente e revistos a cada semestre letivo.

Os questionários foram analisados imediatamente após o retorno, respeitando-se o sigilo dos participantes da pesquisa por meio da atribuição de um código a cada participante, no caso a letra “D” e um algarismo arábico de acordo com a ordem do recebimento das respostas.

As perguntas fechadas do questionário foram tabuladas e analisadas por meio de frequência absoluta e relativa e a questão norteadora – No seu cenário de atuação, você reconhece alguma relação com as propostas da Diretriz em relação ao item Gestão? – foi analisada pelo referencial metodológico da análise de conteúdo, na modalidade temática (Bardin, 2019).

O estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB-UNESP-BRASIL) sob o protocolo nº 3.438.719 e não apresenta conflitos de interesse.

3. O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR EM MEDICINA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO

De acordo com os dados levantados, verificou-se a existência de 336 escolas médicas no Brasil, com prevalência na região sudeste do país (41,9%), sendo São Paulo o estado com maior número de escolas (19%).

Das 336 escolas médicas do Brasil, 78 (23,21%) são federais, 35 (10,45%) são estaduais, 19 (5,65%) são municipais e nove (2,68%) são públicas. As escolas privadas, em número de 195, representam 58,04%. Essa mesma observação deve ser considerada para as escolas do estado de São Paulo, cujo perfil acompanha o mesmo padrão predominante de escolas particulares (69,24%). Destaca-se que, entre as públicas, existe a classificação administrativa: federal, estadual, municipal e públicas de administração mista.

A Tabela 1 ilustra o demonstrativo do quantitativo absoluto e relativo da distribuição geográfica de escolas médicas por regiões e estados do Brasil.

Tabela 1

Distribuição Geográfica de Escolas Médicas por Regiões e Estados Brasileiros (Brasil, 2019)

Região geográfica	Unidade da Federação	N.	%	Total de escolas médicas	% por região geográfica
CENTRO-OESTE	DF	05	1.5	30	9,0
	GO	14	4.2		
	MS	05	1.5		
	MT	06	1.8		
NORDESTE	AL	05	1.5	77	23,1
	BA	24	7.2		
	CE	08	2.4		
	MA	06	1.8		
	PA	07	2.1		
	PE	11	3.3		
	PI	07	2.1		
	RN	06	1.8		
	SE	03	0.9		
NORTE	AC	02	0.6	28	8,4
	AM	05	1.5		
	AP	01	0.3		
	PA	07	2.1		
	RO	05	1.5		
	RR	02	0.6		
	TO	06	1.8		
SUDESTE	ES	06	1.8	142	41,9
	MG	49			
	RJ	22	6.5		
	SP	65	19		
SUL	PR	22	6.5	59	17,6
	RS	20	6.0		
	SC	17	5.1		
TOTAL				336	100

Fonte: escolasmedicas.com.br®, março de 2019.

Em relação ao regime letivo, observou-se que 50 (14,9%) escolas brasileiras adotavam o regime anual e 286 (85,1%) o semestral. O estado de São Paulo mantinha o mesmo perfil de desproporção entre os dois regimes, no entanto, essa desproporção era menor: 24,6% regime anual e 75,4% semestral. Tal dado é compatível com o tipo de financiamento necessário à manutenção dos recursos materiais e humanos da entidade administrativa de direito privado.

O ensino médico no Brasil vem sendo fortemente influenciado por decisões e conjunturas políticas, regimes de governo, modelos econômicos, propostas de intervenção social e de gestão. Esses múltiplos elementos marcaram as características de evolução, de distribuição e de expansão desses cursos no país (Amaral, 2016; Scheffer et al., 2020).

Estudos na área do ensino em saúde mostram que essa desproporção é histórica tanto no quantitativo de médicos quanto no número de vagas de ensino em grandes centros urbanos e em regiões mais desenvolvidas do país – o que não é apenas uma realidade brasileira, mas também de muitos outros países (Dal Poz, 2013; Sousa et al., 2015).

Autores destacam que o modelo de expansão das graduações em medicina no Brasil sofreu influências políticas ao longo de diferentes épocas e regimes de governo. Os governos militares (1964-1985) impulsionaram a privatização e a expansão para fora das grandes capitais, mas mantiveram a maior concentração nas Regiões Sudeste e Sul do país. Esse movimento intensificou-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e foi consolidado nos governos de Lula (2003-2011) e Dilma-Temer (2011-2017). Assim, o ensino médico se tornou progressivamente privatizado e concentrado nas regiões mais populosas do país (França Junior & Maknamara, 2019; Scheffer et al., 2020).

A análise da metodologia de ensino adotada nas escolas médicas brasileiras ficou prejudicada, pois a maioria (89%) das escolas não oferecia a informação nos *websites*. Com as informações disponíveis, verificou-se que 5,6% das escolas adotam a metodologia tradicional, 4,2% a ativa e 1,2% a mista (ativa e tradicional).

A DCN para o curso de medicina do Brasil recomenda a utilização de metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na aquisição do conhecimento e a integração entre os conteúdos das ciências biológicas e sociais no currículo, além de estimular a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e a atenção, gestão e educação em saúde (Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014).

As abordagens pedagógicas que funcionaram no passado para a formação médica necessitam ser revistas frente à realidade sociodemográfica brasileira, a carga de doenças da população, as políticas de formação de recursos humanos para o SUS, a incorporação de tecnologias no cuidado e a austeridade na saúde (Silva et al., 2020; Wilkes et al., 2018).

Nas próximas tabelas (Tabela 2 e Tabela 3), os dados referem-se à presença da dimensão “gestão em saúde” nos documentos pedagógicos oficiais das escolas médicas do estado de São Paulo. Verificou-se uma distribuição heterogênea da dimensão, nas grades curriculares e/ou nos planos pedagógicos dos cursos, com prevalência da temática nas escolas de natureza administrativa pública, em uma proporção de oito para um.

Tabela 2

Demonstrativo Numérico de Menção da Temática “Gestão em Saúde”, nas Grades Curriculares ou Planos Pedagógicos dos Dez Principais Cursos de Medicina Públicos (Federais, Estaduais e Municipais) e Privados, no Estado de São Paulo (São Paulo, 2019)

Componentes Pedagógicos	Cursos Públicos/administração pública direta	Cursos Privados/administração pública indireta
Grade curricular	07	01
Plano pedagógico	01	00
Nem na grade curricular, nem no plano pedagógico	02	09
TOTAL	10	10

Fonte: *Webites* das escolas médicas investigadas.

A Tabela 3 apresenta os conteúdos programáticos encontrados nos projetos pedagógicos ou nas grades curriculares das escolas analisadas.

Tabela 3

Apresentação dos Conteúdos Programáticos Associados à Gestão em Saúde dos Projetos Políticos Pedagógicos ou na Grade Curricular dos Dez Principais Cursos de Medicina, da Rede de Ensino Pública e Privada, do Estado de São Paulo (São Paulo, 2019)

Conteúdos programáticos associados à gestão em saúde	Cursos da rede de ensino pública	Cursos da rede de ensino privada	Total
Conceitos de gestão em saúde	04	00	04
Sistemas, planejamento e gestão em saúde	04	01	05
Saúde da comunidade (gestão em saúde)	01	00	01
Ferramentas de qualidade para gestão de serviço de saúde	01	00	01
Economia em saúde	01	01	02
Gestão de serviços de saúde	01	01	02
Administração em saúde pública	02	00	02
Gestão de planos privados	00	01	01
Gestão de pessoas, da qualidade, de licitações, de resíduos, de risco, de infecção	00	01	01
Indicadores de saúde	00	01	01
Regulação, avaliação, controle de ações e de serviços de saúde	00	01	01
Gestão de laboratórios, de serviços, de nutrição e de farmácia	00	01	01
TOTAL	14	08	22
Quantitativo de citação por modelo administrativo	07	08	15

Fonte: *Webites* das escolas médicas.

Em relação à variedade de subtemas abordados, foi encontrado maior número na escola privada (oito subtemas), no entanto, este número corresponde a apenas uma entre as dez escolas particulares avaliadas. Tal descrição é muito parecida quando analisadas as escolas públicas, onde encontramos sete subtemas; porém, estes foram apresentados em oito das dez escolas públicas avaliadas, ou seja, observa-se maior diversidade de oferta de temas em gestão em uma das escolas privadas e maior número de escolas públicas com tal abordagem.

Destaca-se que apenas três subtemas são comuns nas duas administrações (pública e privada), sendo eles: “sistemas, planejamento e gestão em saúde”, “economia em saúde” e “gestão de serviços de saúde”. No entanto, as duas últimas são apontadas como disciplinas eletivas nas escolas públicas.

Focalizando-se os subtemas de gestão em saúde, identificou-se uma abordagem ampla desde a conceituação propriamente dita até temas relativos aos aspectos da macro e da microgestão hospitalar e da saúde da comunidade. Os subtemas mais evidenciados foram: “sistemas, planejamento e gestão em saúde”, seguido do subtema “conceitos de gestão em saúde”, quando analisados em relação ao número de escolas que os abordam durante a graduação; no entanto, estes apenas foram citados entre as escolas públicas. O subtema “administração em saúde pública” também é apontado em duas das escolas públicas analisadas.

A Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014, instituiu a DCN para os cursos de graduação em medicina do Brasil e explicitou os objetivos da formação do médico à luz do eixo da gestão em saúde, além de indicar a participação do médico em ações de gerenciamento e de administração em prol do bem-estar da comunidade e da consolidação do sistema de saúde.

Não se pode afirmar categoricamente que as temáticas e os objetivos relacionados com a gestão em saúde sejam efetivamente abordados durante a graduação de medicina no Brasil e no estado de São Paulo, pois não constavam na descrição de documentos oficiais, como matrizes curriculares e/ou planos pedagógicos dos cursos. Assim, fica o questionamento sobre a real aplicabilidade da temática nos currículos e a confirmação da ausência de produção científica necessária para se discutir a questão (Jorge et al., 2019; Rodrigues et al., 2020; Senger et al., 2018).

Pesquisas na área mostram que, em resposta aos desafios enfrentados por médicos frente à formação inicial e às demandas do sistema de saúde, muitos estudantes de medicina, residentes e médicos procuram cursos extracurriculares na área da administração, buscando: competências em liderança; oportunidades de progressão na carreira; compreensão dos aspectos financeiros da medicina e do trabalho em equipe; maior remuneração e conhecimentos sobre questões de saúde pública, negociação e equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal (Quinn & Perelli, 2016; Rodrigues et al., 2020; Turner et al., 2018).

4. A COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA: TEMAS, NARRATIVAS, INTERPRETAÇÕES

A fase quatro do estudo contou com a participação de 38 docentes de uma escola médica do estado de São Paulo. A Tabela 4 apresenta os temas em “gestão em saúde” que foram citados pelos participantes da pesquisa.

Tabela 4

Distribuição das Citações de Temas em “Gestão em Saúde” pelo Número de Citações e de Citações por Sujeitos da Pesquisa

Temas em Gestão em Saúde	N.º de citações por temas	Citações por sujeitos									
		D 04	D 05	D 09	D 12	D 13	D 20	D 26	D 27	D 33	D 36
Trabalho em equipe	10	D 04	D 05	D 09	D 12	D 13	D 20	D 26	D 27	D 33	D 36
Comunicação	08	D 05	D 09	D 12	D 13	D 18	D 20	D 33	D 36		
Gestão do cuidado	10	D 01	D 05	D 08	D 13	D 20	D 32	D 33	D 36	D 37	D 38
Tomada de decisões	05	D 05	D 09	D 13	D 20	D 33					
Políticas do sistema de saúde, princípios e diretrizes do SUS	04	D 04	D 08	D 13	D 33						
Liderança	04	D 05	D 09	D 20	D 33						
Valorização da vida	03	D 05	D 20	D 33							
Gestão do trabalho e serviços de saúde	06	D 08	D 12	D 24	D 33	D 36	D 38				
Educação permanente	01	D 12									
Interdisciplinaridade	01	D 18									
TOTAL	52	10	08	08	07	05	04	03	03	02	02

Fonte: Dados da pesquisa

Restringindo-se o olhar à IES estudada, em alguns cenários de atuação, nos quais os docentes estão inseridos, já são desenvolvidas com os estudantes temáticas relacionadas com a gestão, tal como o trabalho em equipe. Os depoimentos a seguir ilustram iniciativas que possibilitam o trabalho em equipe na vida profissional.

90% das atividades propostas são em pequenos grupos, de dois a quatro alunos, na tentativa de reforçar a importância do trabalho em equipe. (D04)

vivenciamos a prática, através do atendimento, onde o aluno tem a oportunidade de trabalhar em equipe. (D13)

Nesse sentido, destaca-se a contribuição de um estudo que analisa a prática desses estudantes quando inseridos nos serviços de saúde, apresentando disposição para o trabalho interprofissional e desenvolvendo a capacidade do trabalho em equipe, a fim de que essas atividades discentes sejam mantidas durante todos os anos da graduação, reforçadas pelo currículo acadêmico (Nuto et al., 2017). O estudante é confrontado com a realidade da sua futura atuação profissional e, conseqüentemente, está exposto à socialização com os elementos que compõem esse cenário, ou seja, trata-se de um momento-chave para a sua formação profissional (Paniago et al., 2017).

Outro aspecto citado pelos sujeitos é a gestão do cuidado. Nota-se, no depoimento de D36, que a gestão é oportunizada nos cenários acadêmicos, como nos laboratórios de práticas profissionais:

Participação em espaços formais de reflexão coletiva sobre o processo de trabalho em saúde e sobre os planos de intervenção; gestão do cuidado; trabalho em equipe; comunicação e construção participativa do sistema de saúde. (D36)

A gestão do cuidado pode ser definida como a disponibilização adequada de tecnologias de saúde que visem atender às reais necessidades dos usuários, respeitando-se as características individuais, familiares e coletivas, nas diferentes fases da vida. Pode-se pensar a gestão do cuidado em saúde sendo realizada em cinco dimensões: individual, familiar, profissional, organizacional, sistêmica e societária (Cecilio, 2011).

Uma vez inseridos na prática, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar também a gestão do serviço, mesmo que ainda não seja totalmente explorada. A narrativa do docente D8 ilustra a colocação: “gerenciar a equipe de saúde pensando na gestão compartilhada”.

Em relação às temáticas políticas do sistema de saúde e princípios e diretrizes do SUS, os sujeitos relataram que são temas trabalhados em cenários teóricos e práticos, como se verifica no seguinte depoimento:

Os principais pontos desenvolvidos no IESC (Integração Ensino-Serviço-Comunidade) são desenvolvidos em dois momentos: no primeiro momento, discussão dos principais temas da atenção primária, através da problematização, vivenciadas nos atendimentos. Essas discussões são pautadas dentro das políticas do SUS, com abordagem ampla do cuidado do paciente, com foco na saúde de forma global. (D13)

Os estudantes de medicina aprendem sobre o sistema de saúde quando estão em prática, uma vez que vivenciam seu cotidiano (Nalom et al., 2019). No entanto, considerando outro estudo, nota-se que muitos estudantes de medicina não têm interesse em trabalhar no SUS. Podem, todavia, ser motivados pelas experiências práticas, pelo discurso político-sanitário e pelo exemplo dos docentes (Pereira et al., 2018).

Destaca-se a oportunidade de espaços de discussão e de reflexão da formação no cenário da Educação Permanente:

É possível identificar algumas ações realizadas no espaço destinado aos docentes, como: a oportunidade de espaços formais de reflexão coletiva (dentro do cenário) sobre o processo de trabalho em saúde e sobre os planos de intervenção que acontecem nos processos de Educação Permanente. (D12)

Vale a pena evidenciar a contribuição de Custódio et al. (2019) e Paniago et al. (2017) que demonstraram a efetividade dos espaços de educação permanente na concepção e na execução de currículos e das práticas pedagógicas.

Outros aspectos encontrados nos depoimentos foram a comunicação, a liderança, a valorização da vida e a tomada de decisão. A narrativa de D13 aponta: “vivenciamos a prática, através do atendimento, onde o aluno tem a oportunidade de (...) exercer a comunicação com os pacientes e acompanhantes, bem como tomar decisões”.

Cita-se o estudo de Menegaz e Backes (2015), que enfatiza a ideia de que bons professores formam bons estudantes através do fomento do trabalho em equipe, de práticas interdisciplinares, da boa comunicação, do exercício da liderança e da luta pelo direito à saúde.

Adicionalmente, os depoimentos indicaram que estudantes inseridos na comunidade possuem oportunidades diversas de desenvolverem competências clínicas e competências não-técnicas por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento humano (Batista et al., 2015; Gómez Correa et al., 2015).

Para finalizar, ressalta-se que, conforme proposto na DCN para a graduação de medicina no Brasil, os cursos devem promover a formação em gestão em saúde e criar estratégias de ensino capazes de auxiliar os estudantes a compreenderem os princípios, as diretrizes, as políticas e as ações de gerenciamento e da administração pública. Isso se dará por meio do exercício constante das seguintes dimensões na graduação: I - Gestão do Cuidado; II - Valorização da Vida; III - Tomada de Decisões; IV - Comunicação; V - Liderança; VI - Trabalho em Equipe; VII - Construção participativa do sistema de saúde; e VIII - Participação social e articulada nos campos de ensino e aprendizagem (Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou limitações inerentes a estudos quantitativos, em fontes de dados secundários, que dependem da coleta, da transcrição ou da tabulação e da atualização de dados e de informações por terceiros. Para isso, foi necessário o trabalho de conferência dos dados e informações, em bases de dados independentes e de órgãos oficiais, a fim de identificar dados inconsistentes, conflitos de dados, falhas na alimentação e na periodicidade de atualização. O delineamento qualitativo tem como um limitador a ausência de indicadores que permitam identificar, explicar e elucidar os processos de expressão e de incorporação da gestão em saúde na prática educativa, ou seja,

indicadores que permitam compreender o que efetivamente ocorre e não o que se declara (currículo oculto).

Apesar das limitações, acredita-se que este estudo contribui com a literatura especializada, pois coloca em pauta e problematiza a inserção da temática “gestão em saúde” na formação médica desde a graduação.

Com efeito, sobre os elementos que constituem o eixo da gestão em saúde, em seu campo e plano de ação pedagógico, diante dos depoimentos dos docentes participantes desta pesquisa, salienta-se que é preciso transpor a atividade educativa e humana do currículo para a ação, que busca intencionalmente realizar finalidades. Sem o movimento de transposição dos arcabouços teóricos e filosóficos do currículo para a prática docente, o plano de ação não se materializa, ou seja, a formação acadêmica para o SUS não se concretiza.

Equacionar as relações entre as DCNs para a graduação em medicina no Brasil e a prática pedagógica, a intencionalidade administrativa e as perspectivas de formação dos gestores da educação médica é um imperativo, indicando os passos a serem seguidos para a concepção, o planejamento, a implementação e a avaliação de currículos estruturados, nos três eixos da formação em saúde, assim como a manifestação desses eixos na prática pedagógica do docente da área da saúde e na ação dos futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

Abrahão, A. L., & Merhy, E. E. (2014). Formação em saúde e micropolítica: Sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(49), 313-324. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0166>

Almeida Filho, N. (2011). *Formação do profissional de saúde não atende demandas do SUS*. <https://www.conasems.org.br/entrevista-naomar-de-almeida-formacao-do-profissional-de-saude-nao-atende-demandas-do-sus/>

Almeida Filho, N., Lopes, A. A., Santana, L. A. A., Santos, V. P., Coutinho, D., Cardoso, A. J. C., & Loureiro, S. (2015). Formação médica na UFSB: II. O desafio da profissionalização no regime de ciclos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 123-134. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e01842014>

Almeida Filho, N., Santana, L. A. A., Santos, V. P., Coutinho, D., & Loureiro, S. (2014). Formação médica na UFSB: I. Bacharelado interdisciplinar em saúde no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(3), 337-348. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022014000300008>

Amaral, J. L. G. (2016). O exame terminal salvaguarda a medicina. *Revista da Associação Paulista de Medicina*, 682, 16-17.

Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Batista, N. A., Vilela, R. Q. B., & Batista, S. H. S. S. (2015). *Educação médica no Brasil*. Cortez.

Brito, L. A. L., Malik, A. M., Brito, E., Bulgacov, S., & Andreassi, T. (2017). Práticas de gestão em hospitais privados de médio porte em São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(3), e00030715. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00030715>

Cecilio, L. C. O. (2011). Apontamentos teórico-conceituais sobre processos avaliativos considerando as múltiplas dimensões da gestão do cuidado em saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 15(37), 589-599. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011000200021>

Custódio, J. B., Peixoto, M. G. B., Arruda, C. A. M., Vieira, D. V. F., Sousa, M. S., & Ávila, M. M. M. (2019). Desafios associados à formação do médico em saúde coletiva no curso de medicina de uma universidade pública do Ceará. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(2), 114-121. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2rb20180118>

Cyrino, E. G., & Rizzato, A. B. P. (2004). Contribuição à mudança curricular na graduação da Faculdade de Medicina de Botucatu. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 4(1), 59-69. <https://doi.org/10.1590/S1519-38292004000100006>

Dal Poz, M. R. (2013). A crise da força de trabalho em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 29(10), 1924-1926. <https://doi.org/10.1590/0102-311XPE011013>

Damiance, P. R. M., Panes, V. B. C., Caldana, M. L., & Bastos, J. R. M. (2016). Formação acadêmica para o SUS x Competência pedagógica do formador: Algumas considerações para o debate. *Salusvita*, 35(3), 453-474.

Damiance, P. R. M., Tonete, V. L. P., Daibem, A. M. L., Ferreira, M. L. S. M., & Bastos, J. R. M. (2016). Formação para o SUS: Uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14(3), 699-721. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00014>

Farias, D. C., & Araujo, F. O. (2017). Gestão hospitalar no Brasil: Revisão da literatura visando ao aprimoramento das práticas administrativas em hospitais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(6), 1895-1904. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.26432016>

Ferreira, F. T. (2015). Gestão em saúde: A importância da qualificação administrativa na atuação de gestores em instituições de saúde [Artigo Científico]. In *XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão* (pp. 1-13). ISSN 1984-9354. LATEC/UFF. https://www.inovarse.org/artigos-por-edicoes/XI-CNEG-2015/T_15_021M.pdf

Ferreira, L. C. M., Garcia, F. C., & Vieira, A. (2010). Relações de poder e decisão: Conflitos entre médicos e administradores hospitalares. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, 11(6), 31-54. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712010000600004>

Feuerwerker, L. C. M. (2014). *Micropolítica e saúde: Produção do cuidado, gestão e formação*. Rede Unida.

França Junior, R. R., & Maknamara, M. (2019). A literatura sobre metodologias ativas em educação médica no Brasil: Notas para uma reflexão crítica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 17(1), e0018214. <http://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00182>

Gómez Correa, J. A., Villa Vélez, L., & Kambourova, M. (2015). Las necesidades sociales como eje de la formación médica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 19(55), 1253-1261. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0237>

Guia das Profissões. (2019). *Orientação profissional: Medicina*. <https://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/medicina/>

Hadi, M. A., Alldred, D. P., Closs, S. J., & Briggs, M. (2014). Mixed-methods research in pharmacy practice: Recommendations for quality reporting (part 2). *International Journal of Pharmacy Practice*, 22(1), 96-100. <https://doi.org/10.1111/ijpp.12015>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Território: Dados geográficos. Brasil em Síntese*. <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio/dados-geograficos.html>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Indicadores de qualidade da educação superior*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>

Jorge, M. S. B., Florêncio, R. S., & Souza, A. R. (2019). *Gestão em saúde: Reflexões, diversidades temáticas, teóricas, metodológicas e tecnologias de discentes e docentes em gestão em saúde coletiva* [E-book]. EdUECE.

Menegaz, J. C., & Backes, V. M. S. (2015). Education for the unified health system: What do good professors do from the perspective of students? *Investigación y Educación en Enfermería*, 33(3), 500-508. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v33n3a14>

Meyer Jr., V., Pascucci, L., & Mangolin, L. (2012). Gestão estratégica: Um exame de práticas em universidades privadas. *Revista de Administração Pública*, 46(1), 49-70. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000100004>

Mozar, M. (2013). *Tecnologia em gestão hospitalar*. SENAC.

Nalom, D. M. F., Ghezzi, J. F. S. A., Higa, E. F. R., Peres, C. R. F. B., & Marin, M. J. S. (2019). Ensino em saúde: Aprendizagem a partir da prática profissional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(5), 1699-1708. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018245.04412019>

Nuto, S. A. S., Lima Júnior, F. C. M., Camara, A. M. C. S., & Gonçalves, C. B. C. (2017). Avaliação da disponibilidade para aprendizagem interprofissional de estudantes de ciências da saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(1), 50-57. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v41n1rb20160018>

Paniago, R. N., Sarmiento, T. J., & Rocha, S. A. (2017). O estágio curricular supervisionado e o programa brasileiro de iniciação à docência: Convergências, tensões e contributos. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 33-58. <https://doi.org/10.21814/rpe.10228>

Parecer CNE/CES n.º 1.133/2001. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. Diário Oficial da União, seção 1E, p. 131. Ministério da Educação.

Pereira, G. A., Stadler, A. M. U., & Uchimura, K. Y. (2018). The medical student's view about the Unified Health System: The influence of education. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(3), 57-66. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3RB20170110.r1>

Quinn, J. F., & Perelli, S. (2016). First and foremost, physicians: The clinical versus leadership identities of physician leaders. *Journal of Health Organization and Management*, 30(4), 711-728. <https://doi.org/10.1108/JHOM-05-2015-0079>

Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Diário Oficial da União, seção 1, pp. 8-1123. Ministério da Educação.

Rodrigues, L. C. R., Garbellotti, T. M., Damiance, P. R. M., & Juliani, C. M. C. M. (2020). *Gestão em saúde e currículo médico: Compreendendo a experiência docente* [Unpublished manuscript]. Programa de Pós-Doutorado, Universidade Estadual Paulista.

Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 16-19). Penso.

Santos, A. F. (2017). Evolução dos modelos de administração pública no Brasil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4(1), 848-857. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/administracao-publica-no-brasil>

Scheffer, M., Cassenote, A., Guerra, A., Guiloux, A. G. A., Brandão, A. P. D., Miotto, B. A., Almeida, C. J., Gomes, J. O., & Miotto, R. A. (2020). *Demografia médica no Brasil*. FMUSP, CFM.

Senger, M. H., Campos, M. C. G., Servidoni, M. F. C. P., Passeri, S. M. R. R., Velho, P. E. N. F., Toro, I. F. C., Bicudo, A. M., & Amaral, E. M. (2018). Trajetória profissional de egressos do curso de medicina da Universidade de Campinas (Unicamp), São Paulo, Brasil: O olhar do ex-aluno na avaliação do programa. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22 (suppl. 1), 1443-1455. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0190>

Silva, E. C., Viana, H. B., & Vilela Jr., G. B. (2020). Metodologias ativas numa escola técnica profissionalizante. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 158-173. <http://doi.org/10.21814/rpe.18473>

Sobral, L. F., Barros, E. L., & Carnut, L. (2017). A área de política, planejamento e gestão em saúde nas graduações em saúde coletiva no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 15(3), 879-894. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00076>

Sousa, M. F., Franco, M. S., Rocha, D. G., Andrade, N. F., Prado, E. A. J., & Mendonça, A. V. M. (2015). Por que mais médicos no Brasil? Da política à formação. *Tempus - Actas de Saúde Coletiva*, 9(4), 159-174. <https://doi.org/10.18569/tempus.v9i4.1808>

Souza, M. A. (2005). Prática pedagógica: Conceito, características e inquietações [Resumo expandido]. In *Anais do IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola* (pp. 1-7). Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. In M. A. Moreira, C. C. Sahelices & J. M. Villagrà (Org.). http://www.if.ufrgs.br/ienci/uploaded/ATA_EIBIEC_IV.pdf

Turner, A. D., Stawicki, S. P., & Guo, W. A. (2018). Competitive advantage of MBA for physician executives: A systematic literature review. *World Journal of Surgery*, 42, 1655-1665. <https://doi.org/10.1007/s00268-017-4370-3>

Wilkes, M., Cassel, C., & Klau, M. (2018). If we keep doing what we're doing we'll keep getting what we're getting: A need to rethink "academic" medicine. *Medical Teacher*, 40(4), 364-371. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1417580>

Yared, Y. B., & Melo, S. M. M. (2018). Opção sexual ou orientação sexual? A compreensão de professores de um curso de medicina sobre sexualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 175-195. <https://doi.org/10.21814/rpe.15350>

i Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA), São Paulo, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-6903-7598>

ii Departamento de Enfermagem, Faculdade de Medicina, Unesp, São Paulo, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-3734-2317>

iii Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA), São Paulo, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0060-3023>

iv Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA), São Paulo, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-6827-7821>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:
Luciane Cristine Ribeiro Rodrigues, Fundação Educacional do Município de Assis, Assis, São Paulo, Brasil.
lucianecristine01@gmail.com

Recebido em 4 de novembro de 2020
Aceite para publicação em 29 de outubro de 2021

(Re)knowing the dimension of health management in a medical curriculum

ABSTRACT

In Brazil, there is a significant representativeness of doctors in institutional administrative positions, however, some of them work without general or specific knowledge of public administration bases and health management. Based on this assumption, the objective was to present a geographical, administrative and pedagogical characterization of medical courses in Brazil and, in particular, in the state of São Paulo, identifying how the theme of health management is worked on in these courses, as well as understanding the experience of health professors regarding the expression of health management in a medical curriculum. It is a quantitative and qualitative research. This article presents the results of two of the quantitative phases and a part of the qualitative phase, in which 38 teachers from an institution belonging to the municipal higher education network participated. The prevalence of the private administrative entity and the semester school regime was observed in the analyzed courses. It was not possible to categorically state that themes related to health management are effectively addressed in medical degrees in the state of São Paulo. However, the teachers professors who participated in this study recognize the value of conceptual, procedural and attitudinal contents of health management in the initial training of doctors. It is concluded that it is necessary to consider the relation between the National Curriculum Guidelines for undergraduate Medicine in Brazil and the pedagogical practice, the administrative intentionality and the training perspectives of medical education managers, indicating the steps to be followed for the design and the execution of structured curriculum, in the area of health management.

Keywords: Health management; Professional competence; Medical education; Brazil; Curriculum

(Re)conocer la dimensión de la gestión en salud en un currículo médico

RESUMEN

En Brasil, existe una representatividad significativa de médicos en cargos administrativos institucionales, sin embargo, algunos trabajan sin un conocimiento general y específico de las bases de la administración pública y de la gestión en salud. El objetivo del trabajo fue presentar una caracterización geográfica, administrativa y pedagógica de los cursos de medicina en Brasil y, en particular, en el estado de São Paulo, identificando cómo se trabaja el tema de la gestión en salud en estos cursos, así como comprender la experiencia de los profesores de salud en cuanto a la expresión de la gestión en salud en un currículo médico. Esa es una investigación cuantitativa y cualitativa. El artículo presenta los resultados de dos de las fases cuantitativas y de parte de la fase cualitativa, en la que participaron 38 docentes de una institución perteneciente a la red municipal de educación superior. En los cursos analizados se observó la prevalencia de la entidad administrativa privada y el régimen escolar semestral. No fue posible afirmar categóricamente que los temas relacionados con la gestión en salud son abordados de manera efectiva en las carreras de medicina del estado de São Paulo. Todavía, los profesores participantes en este estudio reconocen el valor de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la gestión en salud en la formación inicial de los médicos. Se concluye que es necesario considerar las relaciones entre las Directrices Curriculares Nacionales para el grado de medicina en Brasil y la práctica pedagógica, la intencionalidad administrativa y las perspectivas de formación de los gerentes de educación médica, indicando los pasos a seguir para el diseño y la ejecución de currículos estructurados, en el ámbito de la gestión en salud.

Palabras clave: Gestión en salud; Competencia profesional; Educación médica; Brasil; Plan de estudios

O bem-estar subjetivo das crianças em tempos de confinamento

RESUMO

A crise pandémica que vivemos, motivada pela disseminação da COVID-19, tem tido um alcance massivo que não conhece fronteiras, acarretando sentimentos de vulnerabilidade e insegurança que trespassam classes sociais e grupos geracionais. No caso da infância, as situações de crise são particularmente impactantes no exercício dos seus direitos básicos. Conscientes desta realidade, consideramos ser fundamental recentrar a reflexão e contribuir com conhecimento produzido a partir das vozes das crianças, que nos permita caracterizar o seu bem-estar subjetivo em tempos de pandemia. Para tal, apresentaremos uma reflexão sobre a infância e o conceito de bem-estar subjetivo, a qual nos apoiará na análise dos dados resultantes de uma pesquisa, que teve como objetivo, precisamente, caracterizar o bem-estar subjetivo das crianças em tempos de pandemia. Para o efeito, foi desenvolvido online um “Questionário sobre o bem-estar das crianças em tempo de pandemia”, tendo em vista aceder às perceções das crianças relativamente às dimensões da saúde, educação, relacionamentos com familiares e pares e satisfação com a vida. Cumulativamente, em parceria com a “Rádio Miúdos”, foram também realizados “Debates Temáticos” com as crianças sobre a situação pandémica. A partir da análise e discussão dos dados obtidos, é possível divulgar conhecimentos sobre a sua vida quotidiana, entre crianças, na família e na comunidade, e promover a compreensão das suas convicções, do seu grau de satisfação com o meio e com as relações que mantêm em situação de pandemia.

Palavras-chave: Infância; Bem-estar subjetivo; Pandemia;

Marlene Barnaⁱ
Universidade do Minho,
Portugal

Natália Fernandesⁱⁱ
Universidade do Minho,
Portugal

Ana Isabel Saniⁱⁱⁱ
Universidade do Minho,
Portugal

1. INFÂNCIA E BEM-ESTAR SUBJETIVO

O bem-estar subjetivo é um conceito multidimensional, definido pela apreciação cognitiva que cada pessoa faz da satisfação global com a vida e a experiência emocional (positiva ou negativa) que teve numa situação ou contexto particular (Diener & Biswas-Diener, 2002; Giacomoni & Hutz, 2008; Lima & Morais, 2018).

Associado a uma perspetiva hedónica (Diener, 1984; Silva & Dell’Aglío, 2018), desenvolvido na experiência do prazer *versus* desprazer, é um constructo ligado à felicidade e à satisfação com a vida (Casas, 2015; Delgado et al., 2019). Assim, a compreensão que possa fazer-se deste constructo tem de ser abrangente e tomar em consideração as múltiplas facetas que poderão caracterizar o bem-estar físico, psicológico, mental, social e funcional (Gaspar et al., 2019) numa perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979).

Não apenas os contextos podem interferir na noção individual de bem-estar subjetivo (e.g., comparem-se diferentes realidades sociais e culturais), como também, dentro de um mesmo contexto social global, pessoas em distintas etapas desenvolvimentais (e.g., crianças vs. adultos) observarão indicadores distintos para avaliar esse constructo. Por exemplo, no mundo dos adultos o bem-estar subjetivo não deixa de ser medido pela estabilidade económica que cada um detém na sua vida (Diener & Biswas-Diener, 2002), sendo que para as crianças essa não é uma dimensão valorada, muito embora possa influenciar o seu bem-estar (Gaspar & Balancho, 2017).

Assim, o bem-estar infantil tem ocupado muito do pensamento de académicos e de profissionais de terreno, cientes também da dificuldade em avaliar e definir quais os elementos que constituem o sentido de bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes. Considerando uma abordagem multidimensional, importa igualmente atender à natureza multinível do bem-estar que distintos eixos teóricos podem ajudar perceber (Amerijckx & Humblet, 2014).

Uma avaliação global comparativa do bem-estar infantil da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OECD] (2009) revela que são seis as dimensões amplamente usadas na sua determinação: bem-estar material; habitação e meio ambiente; educação; saúde e segurança; comportamentos de risco; e qualidade de vida escolar. Cada uma destas dimensões inclui vários indicadores (cf. OECD, 2009) que podem ou não integrar os elementos de análise subjetiva de cada criança. Com isto queremos afirmar a importância de uma abordagem que permita à própria criança expressar o seu bem-estar.

1.1. O BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia ocasionada pela COVID-19, para além de consequências sanitárias, trouxe desafios sociais, emocionais e comportamentais que nos obrigaram a mudar rotinas e fazer adaptações à nova realidade com vista à manutenção de um nível positivo de bem-estar. O distanciamento físico e social é inevitavelmente uma estratégia para diminuir a possibilidade de contágio, mas o afastamento de pessoas próximas (familiares, amigos, colegas) traz consequências, por vezes difíceis de serem ultrapassadas.

No caso das crianças, o encerramento das escolas mudou as suas vidas, tal como as dos seus pais, bem como outros agentes educativos foram forçados a adaptar as suas estratégias às tecnologias de informação e comunicação (TIC) através do ensino à distância (Dove et al., 2020). No caso concreto das escolas é importante referir que elas satisfazem outras necessidades além das académicas, pois promovem o apoio em termos não académicos, tais como de serviços de saúde e de saúde mental, de assistência alimentar

e prevenção de vários riscos como os de obesidade ou maus-tratos, entre outros (Hoffman & Miller, 2020).

O dia a dia das crianças deixou de estar pautado por atividades de convívio, de lazer, ou de desporto (Kolh et al., 2013). Em vez disso, distanciaram-se dos amigos, dos colegas, dos professores, dos familiares, e tiveram de enfrentar mudanças sociais relacionadas com o (des)emprego dos cuidadores, a nova organização da vida familiar com outras rotinas, ou a diminuição de acessibilidade a serviços essenciais na comunidade (Caffo et al., 2020; Hoffman & Miller, 2020).

A vivência durante o período de pandemia poderá ter produzido, em muitas crianças, alterações na sua vida e ter contribuído para uma construção de bem-estar subjetivo nunca antes experienciada, como retratam estudos europeus realizados com crianças (Idoiaga Mondragon et al., 2021; Urbina-García, 2021). As preocupações com a propagação da doença COVID-19, o tempo passado frente ao computador e os isolamentos sociais, em si, poderão ter ocasionado alterações que importa conhecer para compreendermos como têm as crianças vindo a usufruir do seu bem-estar.

Assim, o estudo que apresentaremos centrar-se-á na criança procurando compreender, do seu ponto de vista, as alterações que possam ter contribuído para a construção do seu bem-estar subjetivo. Apelamos neste trabalho à participação das crianças na investigação (Fernandes, 2016), aspecto que caracteriza o percurso das investigadoras na investigação com crianças (Barra & Pinto, 2020; Sani, 2011). Embora cientes de que as crianças muito novas poderão não conseguir expressar, pela oralidade ou escrita, a sua noção de bem-estar subjetivo, buscamos perceber, dentro do universo das que foram convidadas e decidiram participar, como descrevem o seu bem-estar subjetivo e como contribuem para o mesmo (Ben-Arieh & Frønes, 2007).

Sabendo como os desafios da atualidade, trazidos quer por crises pandémicas quer pela evolução das tecnologias, interferem com o bem-estar de todas as pessoas, foi de particular interesse neste trabalho compreender o bem-estar subjetivo das crianças no período da pandemia ocasionada pela COVID-19, bem como o impacto no seu futuro.

1.2. INVESTIGAÇÃO PRÉVIA

A investigação aqui apresentada teve sempre subjacente a exigência de conceber estratégias consentâneas com a situação de confinamento a que as crianças estavam sujeitas na altura do desenvolvimento da pesquisa. Segundo Lobe et al. (2020), a situação pandémica que vivemos exige que os pesquisadores explorem a experiência vivida de pessoas que enfrentam esses tempos desafiadores, pois continua a ser fulcral produzir conhecimento sobre esta problemática, apesar de terem de ser respeitadas as normas de saúde pública, que exigem distanciamento social.

Na investigação qualitativa, dada a natureza dos instrumentos de recolha de dados – como são, por exemplo, as entrevistas, os grupos focais, ou ainda a observação –, os tempos de confinamento vieram colocar desafios acrescidos ao seu uso. A mobilização de ferramentas digitais ofereceu novas oportunidades para a realização de pesquisas qualitativas (Archibald et al.,

2019), sendo que, tal como referem Lobe et al. (2020), as entrevistas e os grupos focais *online* são versões de métodos tradicionais, usando locais de internet em vez da interação face a face. Os métodos *online* podem ser bastante atraentes devido a características como conveniência, eficiência, custo-benefício e flexibilidade (Horrell et al., 2015; Lobe et al., 2020).

Importa, ainda, atender a cuidados éticos acrescidos nestas dinâmicas, nomeadamente os relacionados com a segurança das plataformas de comunicação, o respeito pela confidencialidade e o anonimato dos participantes da investigação, assegurando todas as regras decorrentes da Proteção de Dados (Lobe et al., 2020). De referir ainda a necessidade de pensar sobre os modos de obter o consentimento informado das crianças e dos adultos por elas responsáveis, aspetos que foram ponderados no estudo que aqui apresentamos.

2. MÉTODO

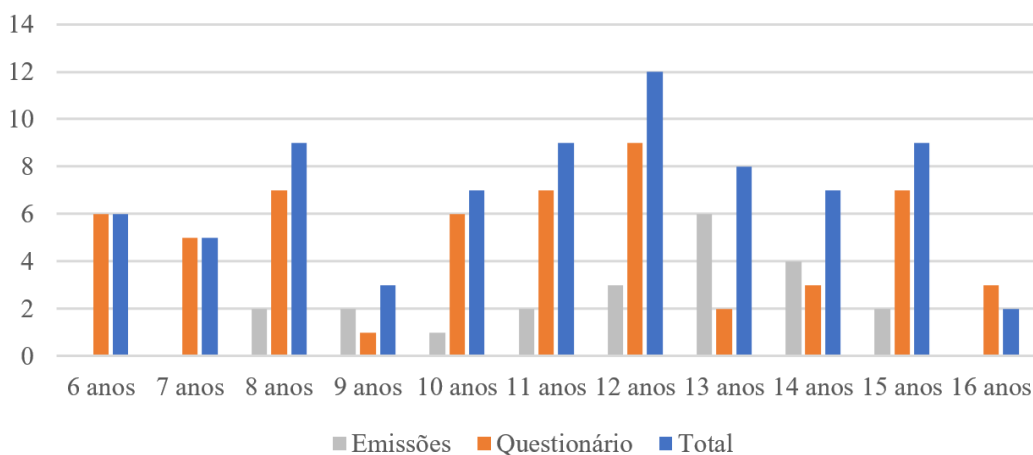
O estudo realizado teve um carácter descritivo e exploratório, na medida em que pretendíamos conhecer e caracterizar as experiências subjetivas das crianças portuguesas no período concreto de confinamento devido à pandemia gerada pela doença COVID-19. A investigação levada a cabo foi de natureza transversal, tendo reunido dados de carácter quantitativo e qualitativo.

2.1. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo um total de 86 crianças portuguesas (46 raparigas e 40 rapazes) entre os 6 e os 16 anos, cuja distribuição etária se pode visualizar no Gráfico 1. A constituição da amostra para este estudo ocorreu por amostragem não probabilística, designadamente por conveniência, considerando-se como critérios de inclusão dos participantes que fossem crianças, de ambos os sexos, de nacionalidade portuguesa e com idade entre os 6 e os 16 anos.

Gráfico 1

Distribuição Etária das Crianças Participantes no Estudo



Esta amostra decompôs-se em dois subgrupos:

- 56 crianças participaram através de inquérito, sendo a maioria rapazes (55.4%), sobretudo da região norte de Portugal ($n=49$), especificamente dos distritos de Braga ($n=22$) e de Bragança ($n=20$);
- 30 crianças participaram através de grupo focal em emissões de Rádio, sendo, destas, 21 raparigas e nove rapazes, a maioria pertencendo à região sul de Portugal continental, distribuídas pelos distritos de Leiria (Bombarral), Lisboa (Cadaval, Carregado, Póvoa, Algés) e Oeiras (Barcarena), e algumas pertencentes a distritos do centro do país (Coimbra, Canas e Lousã).

2.2. INSTRUMENTOS

A recolha de dados ocorreu de forma complementar através de um “Questionário sobre o bem-estar das crianças em tempo de pandemia”, desenvolvido e disponibilizado entre 08.06.20 e 28.07.20, através da plataforma Google Docs, bem como através da realização de “debates temáticos” com as crianças, em parceria com a Rádio Miúdos¹, num total de 6 horas de emissão em direto.

Para ambos os instrumentos, designadamente o questionário e os debates, foi desenvolvido um conjunto de tópicos e/ou questões abertas que possibilitassem a recolha de informações em quatro dimensões do bem-estar da criança (saúde, educação, relacionamentos e satisfação com a vida). Estas dimensões foram previamente escolhidas e trabalhadas pelas investigadoras considerando a literatura mobilizada para este estudo (e.g. OECD, 2009), bem como tendo em conta os objetivos que se pretendia atingir com a realização da pesquisa.

2.3. PROCEDIMENTOS

Na concretização do estudo contamos com o apoio do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho (Braga), no qual se integram as autoras do estudo, e do Instituto de Educação da mesma instituição de ensino – em particular, do projeto “Trancadas em Casa” (<https://www.trancadasemcasa.pt/>), no qual esteve alojado o inquérito. Contamos também como o apoio da “Rádio Miúdos”, que participou de forma ativa, adaptando três emissões de rádio para a realização de sessões de debate sobre os temas propostos para esta pesquisa.

A efetiva concretização do estudo esteve ainda sujeita a apreciação prévia pelos progenitores e/ou responsáveis legais das crianças, os quais após conhecimento dos objetivos, dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos que seriam adotados, deram o seu consentimento informado, autorizando a participação dos seus educandos.

Os dados obtidos são todos provenientes dos autorrelatos das crianças, que, diretamente, de forma escrita ou falada, se pronunciaram livremente sobre a sua experiência de bem-estar durante o período de quarentena. Todas as crianças foram informadas sobre o estudo, as questões do mesmo e o modo como este iria decorrer, tomando a decisão livre de nele participar ou não,

1. A Rádio Miúdos é a primeira rádio portuguesa feita por e para crianças, a qual iniciou as emissões experimentais em novembro de 2015. É uma rádio exclusivamente online, com emissão 24 horas/7 dias por semana (<https://www.radiomiudos.pt/index.php?cont=10&page=1>).

sendo ainda informadas de que poderiam desistir caso assim o entendessem, sem qualquer prejuízo para elas.

Os dados provenientes dos grupos focais na Rádio Miúdos foram gravados e objeto de transcrição para posterior análise de conteúdo temático. Os dados obtidos através do questionário foram armazenados numa base de dados em Excel e tratados no seu conjunto, de modo quantitativo e qualitativo, tendo em consideração as áreas temáticas em análise. Relativamente ao tratamento de dados, o *corpus* de análise foi sujeito a uma análise categorial fechada, com contabilização de registos e uma extração de subcategorias que emergiram dos registos semânticos. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida, a qual foi trabalhada, única e exclusivamente, pelas investigadoras do estudo. Por essa razão, as narrativas das crianças serão aqui apresentadas com a referência “Q” quando pertencem aos participantes no questionário e com a referência “R” quando provenientes das transcrições dos debates na Rádio Miúdos.

3. RESULTADOS

O Quadro 1 apresenta as quatro dimensões de análise do bem-estar subjetivo, estabelecidas por procedimento dedutivo baseado na revisão da literatura no tema, e as nove categorias emergentes da análise indutiva do conteúdo das respostas dadas pelas crianças, quer escritas no questionário quer transcritas dos registos áudio da rádio.

Quadro 1

Dimensões de Bem-Estar Subjetivo e Categorias de Análise

Dimensões bem-estar subjetivo	Categorias identificadas
Saúde	Cuidados em relação ao exercício físico
	Cuidados em relação à higiene e vigilância sanitária
	Saúde mental
	Cuidados em relação à alimentação
Escola	Relação com a escola
Relacionamentos	Relação com a família
	Relação com os amigos
Satisfação com a vida	Sentimentos
	Relação consigo próprio

Antes de se avançar para a exposição de cada uma das categorias, cabe aqui tecer algumas considerações sobre o desdobramento que se julgou necessário efetuar relativamente às categorias estabelecidas *a priori* no estudo e aquelas que emergiram da análise das palavras das crianças.

Assim, na dimensão ‘Saúde’ houve a necessidade de dar conta de outros aspetos das vidas das crianças, referenciados frequentemente quer

pelos participantes nas emissões da Rádio Miúdos, quer pelos respondentes ao questionário. Ou seja, para além do foco nos cuidados em relação à alimentação, exercício físico e higiene, houve que incluir a análise de múltiplas referências relativamente à vigilância sanitária, à saúde mental e ainda “outras atividades” percebidas pelas crianças como promotoras de bem-estar físico, mental e social.

À dimensão ‘Escola’ correspondeu a ‘Relação com Escola’, ou seja, não se sentiu necessidade de alocar outras categorias, embora sejam numerosas as subcategorias criadas: ‘Adaptação à escola’; ‘Estratégias e soluções’; ‘Relação com professores’; e ‘Organização do estudo’.

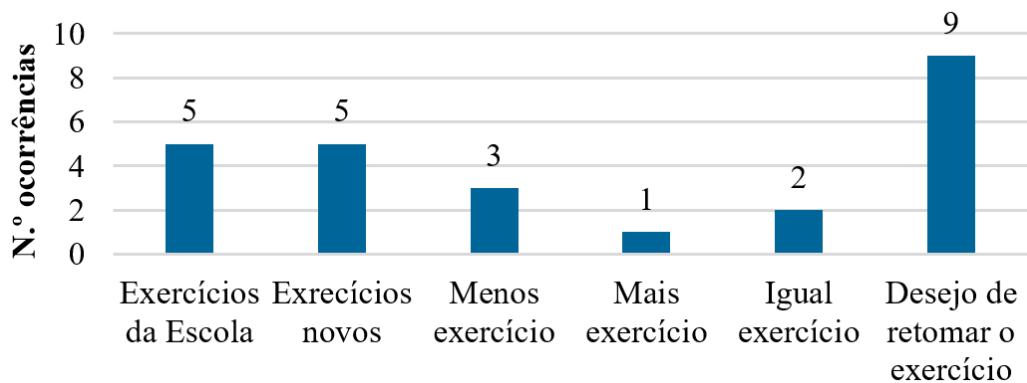
A dimensão ‘Relacionamentos’ por si só não dava conta das referências diferenciadas das crianças em muitos testemunhos, pelo que se entendeu desagrupá-las em duas categorias: ‘Relação com a família’ e ‘Relação com os amigos’. Sobre esta última categoria, é importante também explicar que não é, muitas vezes, possível distinguir se as crianças nos estão a falar de amigos ou dos colegas da escola, pelo que estas referências foram incluídas aqui (relacionamento com amigos ou pares) e não na dimensão ‘Escola’.

Finalmente, na dimensão ‘Satisfação com a Vida’, embora as referências das crianças durante as emissões da Rádio, assim como as questões do questionário, proporcionassem a expressão de ‘Sentimentos’, houve a necessidade de criar uma categoria específica para as referências sobre a ‘Relação consigo próprio’, pois em muitos momentos as crianças fizeram observações/reflexões sobre os seus pensamentos e (re)ações, assim como sobre as mudanças que iam verificando nas suas ideias e nos seus comportamentos, antes e depois de conhecerem o confinamento e todas as mudanças nas suas vidas, causadas pela pandemia.

3.1. BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: A SAÚDE

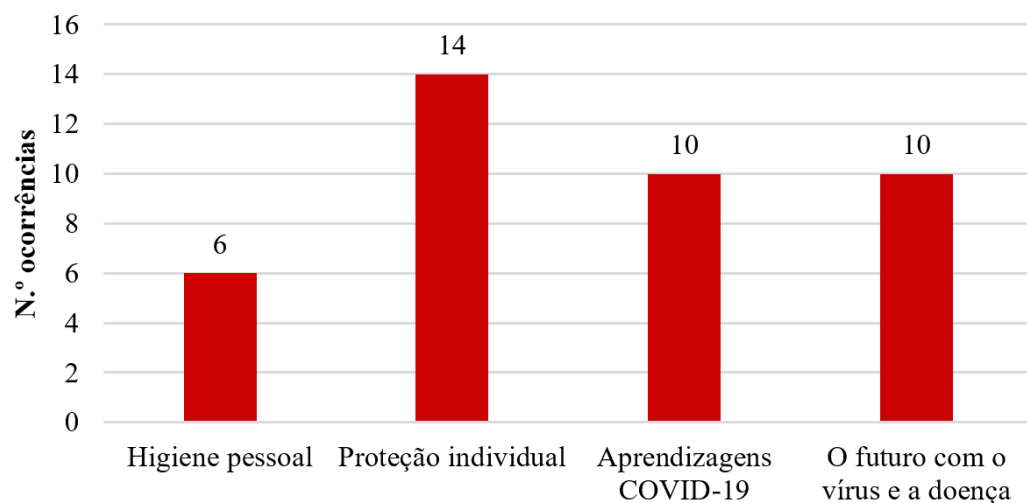
As crianças inquiridas durante o debate na rádio, quando falam da dimensão ‘Saúde’, fazem referência às categorias sobre exercício físico, higiene e vigilância sanitária, bem como à saúde mental. São quase inexistentes as referências às questões da alimentação.

Nos cuidados em relação ao “exercício físico” (cf. Gráfico 2), o que as crianças mais valorizaram foi o “desejo de retomar o exercício físico”, sendo menos significativas as ocorrências relativamente ao “exercício físico da escola” e as (re)descobertas de novas formas de se exercitar, tal como nos explicam as próprias crianças: “A única coisa que eu tenho feito são as aulas de educação física” (R11, 13 anos); “Também ando a fazer exercícios com aplicativos no meu telemóvel” (R24, 13 anos). Poucas crianças mantiveram as suas práticas desportivas ou incrementaram as suas práticas de exercício físico, sendo exceção aquelas que realizam atividade física no âmbito da competição, tal como testemunha uma das adolescentes: “Eu, no meu caso, pratico dança, por isso eu não posso parar” (R3, 13 anos).

Gráfico 2*Cuidados em Relação ao Exercício Físico*

Os cuidados em relação à “higiene e vigilância sanitária” (cf. Gráfico 3) traduzem em muito a informação veiculada pela Direção Geral de Saúde portuguesa, através da comunicação social (e.g., “ficar em casa”, “lavar as mãos” “usar máscara”, “manter a distância” e “usar álcool gel”), para evitar o contágio e a propagação do coronavírus. Estes são os cuidados que mais integram o discurso das crianças, revelando que a informação relativa à proteção individual foi assimilada e reproduzida por elas, sendo na maioria das vezes a única resposta dada à questão sobre a saúde. As seguintes palavras são elucidativas a este propósito:

Olhem, para mim, eu acho que uma das coisas que mudou é que agora há um frasquinho de gel desinfetante por todo lado, pela casa toda: passamos num lado, desinfeta as mãos, no outro, desinfeta as mãos. Acho que isso foi o que mudou mais. Depois, também temos um ‘sítiozinho’ onde guardamos as máscaras, luvas, enfim. (R1, 11 anos)

Gráfico 3*Cuidados em Relação à Higiene e Vigilância Sanitária*

As narrativas na rádio e as respostas no questionário deram ênfase às reflexões sobre a “saúde mental”, tendo sido as próprias crianças a introduzir o tópico ou a explicitar o que entendem por saúde, como podemos ver nos seguintes exemplos: “[a saúde] É muito mais do que apenas física” (Q9, 15 anos); “Eu gosto de brincar com meus amigos mas não posso, e brincar é saúde” (Q21, 11 anos). Neste mesmo sentido, surgem, por vezes, propostas (cf. Gráfico 4) para aumentar o seu bem-estar e a própria sanidade mental, como é visível nas seguintes afirmações:

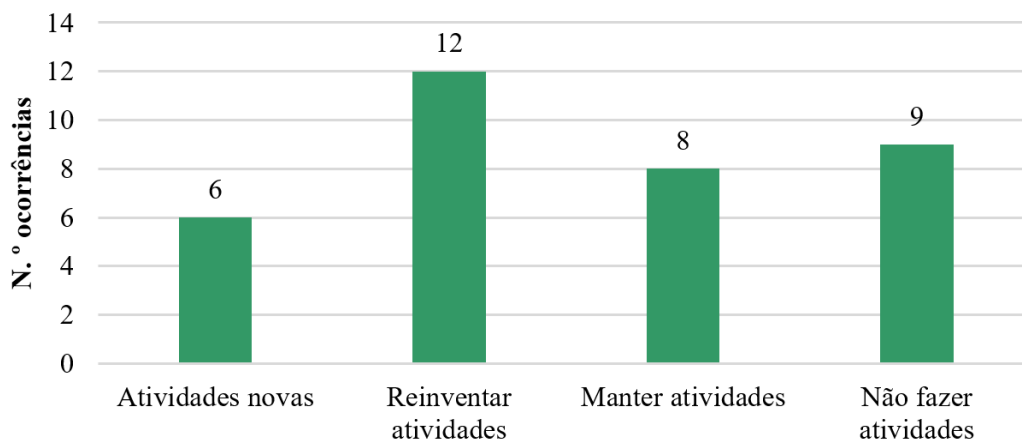
Pensar naquilo que eu tinha controle e não naquilo que não tinha, que era o COVID e as mortes... fez-me tranquilizar. Não sei se falo só por mim, mas eu acho que isso é a parte mais importante, é aprender como lidar. (R4, 14 anos)

Eu decidi mesmo evitar a televisão às horas de comida, não víamos. Víamos programas de casa ou algo que nos distraísse, como aqueles de pessoas a remodelar casas, porque estava mesmo assim um bocadinho mal, na altura. (R3, 13 anos)

Em termos de saúde mental é uma coisa que me preocupa porque, é assim, nós estamos em casa e claro que ficar em casa e não poder sair de casa vai mexer com a nossa saúde mental e física também (...). Nós precisamos de sair para não darmos em doidos, literalmente! (R9, 13 anos)

Gráfico 4

Cuidados em Relação à Higiene e Vigilância Sanitária



O convívio e os relacionamentos em geral (para além da família e pessoas da escola) foram entendidos pelas crianças como fundamental. Segundo estas, a atenção e o carinho eram determinantes para a saúde mental, como testemunham alguns dos participantes:

E espero que isto melhore para que nos próximos tempos possamos aproveitar ao máximo, como já estávamos habituados e estávamos todos aos abraços e aos beijinhos, que eu tenho muitas saudades disso! (R12, 15 anos)

Para muitas pessoas pode ter sido, infelizmente, esta quarentena, uma porta aberta para problemas mais psicológicos, depressão e assim. Ainda para mais, não ter o suporte que eles esperariam ter de certas pessoas pode ter piorado a questão. (R4, 14 anos)

De acordo com os dados analisados, em geral, a saúde da família era a primeira fonte de preocupação durante a pandemia de COVID-19, seguida da saúde de amigos e, depois, da de membros da família alargada (primos, tios). Os animais de estimação e a própria saúde surgem com poucas menções.

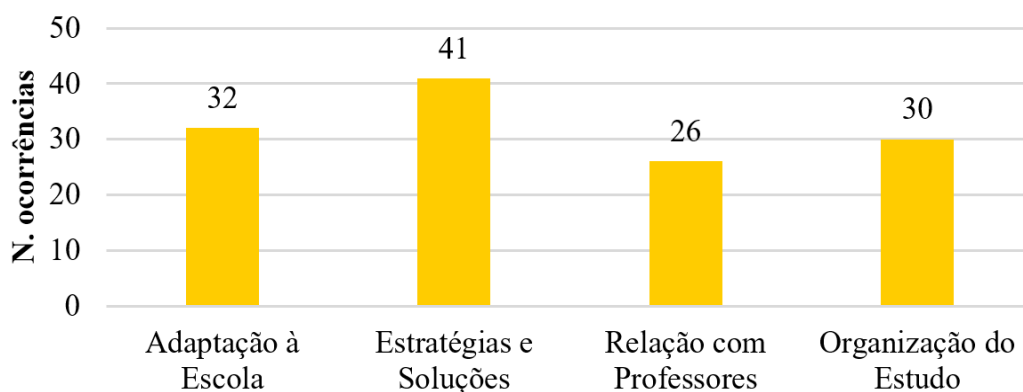
3.2. BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: A ESCOLA

A dimensão ‘Escola’ surge como a segunda mais referenciada pelas crianças durante o período de confinamento devido à pandemia de COVID-19. Os discursos das crianças na rádio versam sobretudo sobre “estratégias e soluções” (cf. Gráfico 5) para enfrentar obstáculos no decorrer do período da escola online, como se exemplifica com as seguintes palavras:

Quando há problemas na Net na minha turma (...) eu costumo ficar com o telemóvel para ela [a minha colega] ver a aula. (R3, 13 anos)

Eu não sei se tinha que ser necessariamente sempre nesta caixinha... nós podíamos começar a fazer aulas ou no jardim, ou na praia, e eu estou-me a ver perfeitamente a ter uma aula na praia, não é problema nenhum. (R16, 13 anos)

Gráfico 5
Relação Com a Escola



Um outro grande grupo de registos é relativo à “adaptação à escola”, no qual constam narrativas das crianças que registam desagrado ou tristeza pela experiência da escola *online*, como refere R17:

Ao início foi um choque... era uma semana de aulas normal e depois disseram-nos que não íamos ter mais aulas e não sabíamos como é que as coisas iam resultar! E depois tivemos que começar a ter aulas através do Zoom, no Google Meet, nessas plataformas todas que nós não conhecemos, então era tudo muito confuso. (R17, 14 anos)

Pudemos, ainda, registar sentimentos de alívio, quando chegou o término das aulas e o início das férias de verão.

As crianças partilham, também, as perceções sobre a “adaptação à escola” por parte dos seus pais e professores, assim como sobre quais as estratégias e soluções por eles encontradas para contornar algumas dificuldades:

Sabes o que é que nós dizíamos bué no início? Que era para os professores carregarem em Alt F4, sabes o que é? (R9, 13 anos)

Ya! É para fechar o separador do Google... (...). Eu acho que até foi cómico, sabes, tipo, tinha bué piada ver os stores a tentar e depois... [risos]. (R3, 13 anos)

A ‘Organização do estudo’ foi outra das subcategorias que emergiu das narrativas das crianças na rádio e que pareceu ter algum peso no quotidiano das crianças confinadas nas suas jornadas escolares. Houve registos que testemunharam alguma ansiedade relativamente às mudanças que se impuseram na organização das tarefas escolares e outros que, simultaneamente, demonstraram a capacidade de resiliência e adaptação das crianças:

Nas primeiras duas semanas foi um pouco difícil, porque o sistema ainda estava bastante desorganizado. Mas as coisas melhoraram com o tempo e foi fácil organizar o estudo. (Q23, 14 anos).

A escola tem facilitado a nossa organização, pois todas as semanas enviam-nos uma grelha, onde diz os *links* para entrarmos nas reuniões, o que vamos estudar e que exercícios temos de resolver. Por isso, a organização tem sido fácil. (Q44, 15 anos)

No questionário, ainda relativamente à organização do estudo à distância, as crianças foram convidadas a assinalar o seu nível de concordância com a afirmação “Foi fácil organizar as minhas horas de estudo, porque tive ajuda”, sendo que quase metade das crianças (46.4%) disse estar de acordo com a afirmação, 33.9% disse concordar “mais ou menos” e 17.9% referiu não concordar. Estes resultados surgem corroborados pelas respostas à afirmação “Foi difícil organizar as minhas horas de estudo, porque fiz tudo sozinho(a)”, a qual obteve uma percentagem de 66.1% de discordância.

Relativamente à “relação com os professores”, na globalidade das respostas (rádio e questionário) as crianças referem o afastamento sentido, os momentos de diversão vivenciados e a sensibilidade que experimentaram face às dificuldades dos professores devido às mudanças na escola causadas pela pandemia de COVID-19.

De acordo com as respostas ao questionário, as crianças (sobretudo as mais novas) consideram que a sua relação com os professores piorou, como se pode verificar nos seguintes testemunhos: “Não melhorou nada. Piorou, pois falo menos com o professor” (Q4, 6 anos); “Estou mais distante deles e a forma de aprender é mais difícil” (Q29, 8 anos); “Os professores são mais chatos *online*” (Q26, 13 anos). Em resposta à afirmação “Na escola os professores escutam o que eu digo”, metade das crianças (50%) concorda.

Nos debates na rádio emergiram também narrativas de compreensão e apoio aos professores durante os tempos de confinamento, tal como podemos ler nas palavras deste participante: “Acho que com o tempo os professores conseguiram-se adaptar e acho que nós também conseguimos nos adaptar ao ensino à distância” (R22, 13 anos). As crianças foram sensíveis à situação que se atravessava, e a seguinte declaração é um exemplo demonstrativo de empatia:

Até acho que os professores não conseguem tomar tanta atenção aos alunos porque eles estão a tentar a olhar para, no meu caso, 23 blocos ali para ver! E estão sempre a avisar x para ligar câmara e não sei quê... e numa sala eu acho que as coisas já são mais controladas. (R2, 13 anos)

Houve também narrativas de avaliação sobre as *performances* dos professores no que diz respeito ao ensino *online*, como nos conta um dos participantes:

Na verdade, até, no outro dia, um professor estava sempre a desligar o microfone e estava sempre a sair da chamada, mas depois dizia que era a Net que estava a cair... então, esse tipo de coisas acontece regularmente, pelo menos na minha turma... (R14, 12 anos)

3.3. BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS RELACIONAMENTOS

Na dimensão ‘Relacionamentos’ destacou-se a análise ao bem-estar na “relação com a família” e na “relação com os amigos”.

No geral, as crianças fazem muitas referências à família (e.g., terem passado muito mais tempo em família) e apontam como aspetos positivos o sentimento de segurança por estarem em sua casa e sentirem-se escutados pelos seus pais, tal como é perceptível através do que nos conta R12:

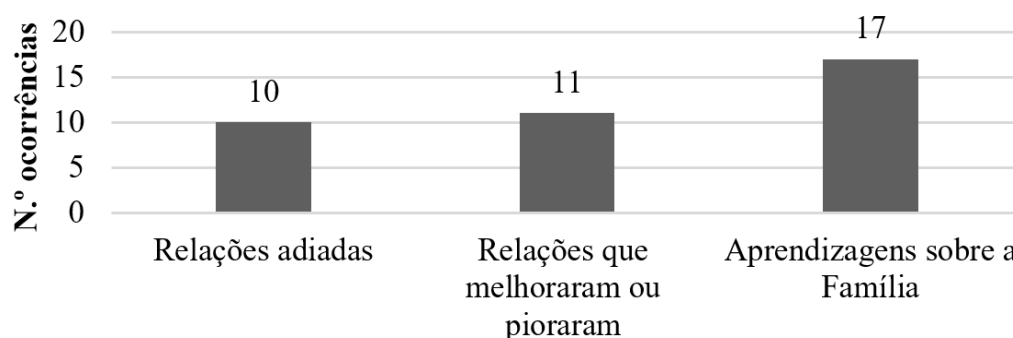
Nós estávamos juntos a correr no pequeno-almoço e depois para jantar e pronto... não havia muita comunicação. Agora, é inevitável, não é? Estamos aqui, fechados, os quatro na mesma casa. Eu acho que

nos aproximou, sim, quebrou essa distância que, eu acho, tínhamos. Mas a certa altura eu já estava às turras com o meu irmão, já não nos podíamos ver um ao outro! Mas eu vejo, é sem dúvida alguma, o meu balanço é positivo. (R12, 15 anos)

Das referências à família, as narrativas das crianças na rádio evocam mais as “aprendizagens sobre a família”, fazendo apreciações sobre um “antes” e um “depois” do confinamento, e menos a qualidade das relações, ou “relações que melhoraram ou pioraram” (cf. Gráfico 6).

Gráfico 6

Relação Com a Família



No questionário, perante a afirmação “É bom estar tantas horas junto da minha família”, mais de 67.9% das crianças dizem estar de acordo, ou seja, terá sido bom o tempo passado com a família durante a pandemia. No entanto, 28.6% das crianças dizem concordar “mais ou menos” com a afirmação e 3.6% não concordam com ela.

Releva ainda o facto de cerca de 80.4% das crianças considerarem estar seguras em casa, existindo, porém, 19.6% que não sentem tal segurança.

Outro aspeto, também visível nos discursos de algumas crianças, está relacionado com o impacto positivo que teve nas suas relações familiares o tempo que passaram juntos:

Bem, eu acho que a minha relação em família melhorou um bocadinho, sim, deu para nos conhecermos melhor uns aos outros. Obviamente também já quero ir para fora, já quero conhecer outras pessoas, obviamente. (R5, 14 anos)

na minha opinião, eu acho que o tempo foi bom, até porque, estando assim afastada dos meus colegas e dos meus amigos, eu acabei por perceber que o carinho humano faz muita falta. (R10, 14 anos)

A “relação com os amigos” surge referenciada em relação a três aspetos: os amigos da escola, as estratégias de relacionamento e as dificuldades nos relacionamentos (cf. Gráfico 7).

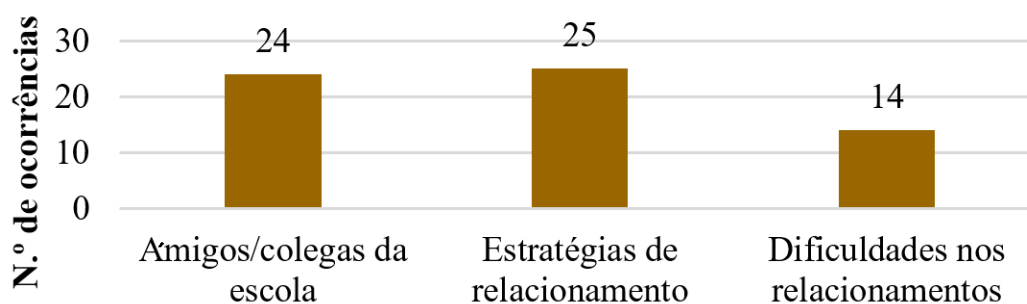
As narrativas das crianças referem-se muito aos esforços encetados para que as amizades não se perdessem ou ficassem esquecidas demasiado tempo:

Eu ganhei um celular há pouco tempo e eu peguei o celular dos meus amigos e tento falar com eles pelo WhatsApp e pelo Zoom. (R15, 9 anos)

Eu nesta quarentena tive umas duas ou três amigas que fizeram anos e (...) levámos umas prendinhas, desinfetámos, levámos máscaras... Isto tem sido uma grande desculpa para as pessoas não se irem visitar umas às outras, não sei porquê. (R10, 14 anos)

Grafico 7

Relação Com os Amigos



No questionário, face à possibilidade de as crianças virem a conviver online com os amigos, 58.9% referem não gostar deste tipo de interação.

A referência a “amigos/colegas da escola” preenche muito as suas narrativas. Pesem embora os tempos de pandemia, o distanciamento físico obrigatório e as aulas *online*, as crianças encontraram formas de se divertir com os colegas e amigos e de se lembrar destes, tal como pode verificar-se pelas suas palavras:

Parece que falta um pedaço de ti, tás a ver? Porque, tipo, nas aulas cada um tem seu papel... (...). É o tipo brincalhão, o falador... (R9, 13 anos)

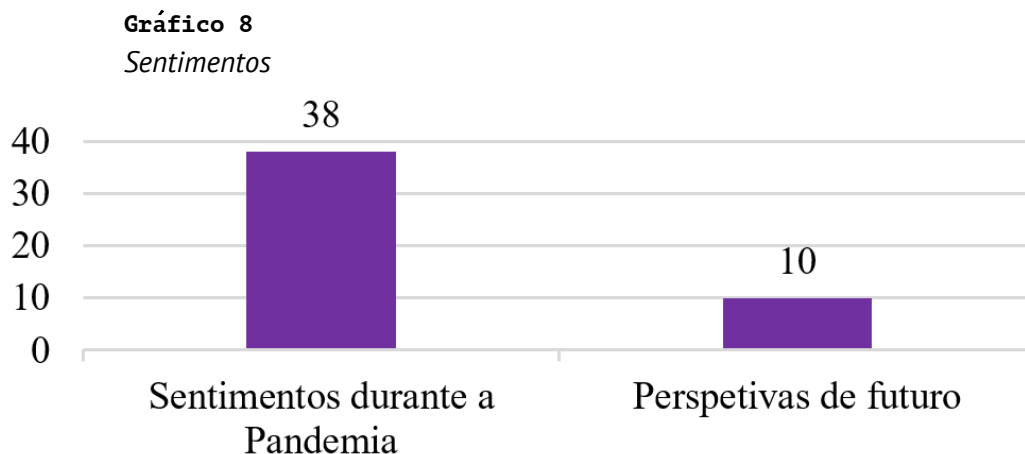
(...) muitas falhas de Net, realmente, e eles ficam assim parados no meio da conversa. Eu gosto de brincar quando eles estão a fazer isso (...). E até nos ajudamos assim por mensagem quando estamos a fazer trabalhos. (...). Era muito engraçado gozar com a cara deles... era muito engraçado nós rirmos uns dos outros! (R5, 14 anos)

Todavia, embora em menor número, surgem também menções às “dificuldades nos relacionamentos”. Aqui incluem-se as queixas, os desabafos e a expressão de sentimentos de saudades e de tristeza relativamente ao afastamento que sentem dos amigos: “Não gosto de estar trancado em casa e não brincar com os meus amigos” (Q5, 6 anos); “Tenho saudades de brincar com eles” (Q20, 6 anos); “Eu não converso com meus amigos porque é proibido” (Q14, 8 anos).

3.4. BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: A SATISFAÇÃO COM A VIDA

Na dimensão ‘Satisfação com a Vida’ emergem dos testemunhos das crianças, quer através das conversas na rádio, quer através do questionário, duas subcategorias: ‘Sentimentos’ e ‘Relação consigo próprio’.

Na categoria ‘Sentimentos’, após a análise dos dados que decorrem essencialmente das emissões de rádio, foi possível encontrar duas subcategorias: ‘Sentimentos durante a pandemia’ e ‘Perspetivas de futuro’, tal como pode observar-se no Gráfico 8.



Na primeira subcategoria encontramos predominantemente sentimentos negativos relacionados com o mal-estar que o confinamento acarretou para as crianças, sendo frequentes as referências a emoções como a tristeza e a saudade:

Quase todos os meus amigos já começaram a sair uns com os outros normalmente, mas os meus pais não me deixam, e eu, por vezes, fico muito triste, pois estou ansiosa por os poder abraçar. Eu só posso sair com as medidas de segurança. Eu percebo, mas sinto-me de parte. (Q44, 15 anos)

Também com a antecipação de uma separação após o término das aulas, as palavras das crianças exprimem alguma ansiedade e preocupação:

Eu estou um bocadinho ansiosa [pelo fim das aulas], mas, por outro lado, estou um bocadinho triste porque vou deixar de ter reuniões, por exemplo, ou aulas com a minha professora e vou deixar de poder ver os meus amigos pelo computador, pelo telefone e pela internet. (R13, 8 anos)

Eu estou tão triste que as aulas vão acabar, nem acredito! Eu estou a falar muito a sério, porque as aulas vão acabar e o que é que eu vou fazer as férias todas? Nada! Vou ter saudades da escola! (R4, 14 anos)

Um grupo menor de crianças identifica sentimentos positivos durante a pandemia, revelando resiliência nas suas reflexões: “É um bocado difícil, mas isto está a passar (...), é o que nós temos que pôr na cabeça: vai demorar o tempo que demorar mas vai passar” (R10, 14 anos); “Vai passar rápido, agora é só mais uma semaninha! [para acabar o ano letivo]” (R2, 13 anos).

Dos dados obtidos através do questionário, foi também possível encontrar cerca de 33.9% das crianças que referem que são as preocupações que dominam os seus pensamentos, enquanto 46.4% apontam que as preocupações as assolam “mais ou menos” e somente 19.6% revelam que os seus pensamentos não são sempre de preocupação.

Ainda no que diz respeito à subcategoria ‘Sentimentos durante a pandemia’, foi possível encontrar um outro conjunto de narrativas das crianças, cuja subcategoria se designou de ‘Perspetivas de futuro’. Nas projeções para o futuro as crianças falam de mudanças que consideram que irão acontecer, tal como refere uma das crianças: “As pessoas vão ter mais consideração com o que têm, com as pessoas da família, vamos dar mais atenção às pessoas e acho que vai melhorar. Depois desta pandemia a sociedade vai melhorar pela positiva” (R1, 11 anos). Outras narrativas refletem este mesmo entendimento:

Porque nós temos que perceber que isto não é assim que funciona, nós somos todos iguais e temos todos os direitos de viver no mesmo planeta de formas iguais. E acho que esta quarentena trouxe um bocado isso à memória, por termos mais tempo para pensar em assuntos. (R6, 14 anos)

Há, finalmente, no âmbito das ‘Perspetivas de futuro’, um grupo de crianças que o projeta para além da pandemia de COVID-19, sustentando o importante papel que terão nele:

Nós temos que perceber que os miúdos também têm palavra no meio disto tudo, porque as crianças, jovens e adolescentes eles também são pessoas e nós temos que levar a sério. Os adultos têm de olhar para as crianças como alguém que também tem voz, têm uma opinião, e muitas vezes não é só uma coisa que eles ouviram, é algo que eles acreditam e pode estar certo, não é? (R4, 14 anos)

Então, se por acaso alguém do parlamento ou ligado à política nos estiver a ouvir, eu acho que era mesmo muito importante termos crianças lá, a ouvir e a falar, a terem voz! Mas, se vocês repararem, a conversa que nós estamos a ter aqui é uma conversa perfeitamente adulta e que poderia perfeitamente ajudar muita gente a sentir-se bem, ou abrir um bocado os olhos, não é? É uma expressão que nós utilizamos bastante. (R10, 14 anos)

Ainda relativamente à dimensão ‘Satisfação com a Vida’ e ao sentimento de bem-estar, os resultados do questionário revelaram que 42.9% das crianças se sentiram “mais ou menos”, tendo sido por vezes revelado o porquê deste sentimento ambivalente: “Porque, apesar de tudo, pelo menos eu tenho

saúde e estou junto da minha família” (Q47, 12 anos); “É secante e desmotivador estar em casa, ir para o telemóvel parece a melhor coisa a fazer, mas até isso é entediante agora!” (Q18, 14 anos). Para além destas respostas, 37.5% das crianças disseram sentir-se “bem” e 12.5% “muito bem”. Somente uma criança referiu ter-se sentido “muito mal”, justificando:

Eu tenho uma casa, comida e família. Tenho brinquedos para brincar. Fico triste porque sei que muitas pessoas estão passando fome, frio, não têm casa, nem comida. Tem crianças que comiam na escola e agora estão em casa sem o alimento. Isso é triste. (Q13, 8 anos)

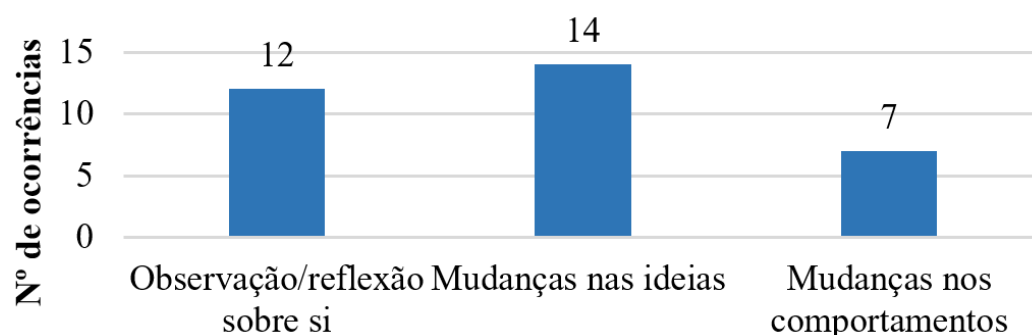
A maior parte dos registos analisados dá conta de mudanças na forma de pensar sobre si, sobre os outros e sobre os acontecimentos em geral, estabelecendo um paralelismo com as ideias que possuíam antes da pandemia e a situação vivida devido ao confinamento obrigatório. As seguintes palavras exemplificam esta autoanálise e reflexão que as crianças fizeram:

Nós todos, quando estávamos na escola, dizíamos assim: - “Eh, a escola é uma grande seca, quero estar em casa e não sei quê, não sei quê...”. Só que agora... nós agora estamos aqui em casa e pensamos que isto é uma seca! (R14, 12 anos)

E foi logo o que me preocupou, era se eu realmente iria conseguir suportar esta quarentena. Mas a verdade é que foi totalmente o contrário e eu fiquei muito feliz, porque, como eu estava muito mais tempo sozinha, tinha muito mais tempo também para pensar e controlar a minha cabeça. (R4, 14 anos)

Gráfico 9

Relação Consigo Próprio



Percebemos, assim, que o tempo de confinamento deixou simultaneamente mais tempo às crianças e jovens para que fizessem sobre si próprios algumas reflexões. Estes pensamentos recaem sobretudo sobre o seu bem-estar psicológico, ou de equilíbrio mental, quando referem, por exemplo, que através da reflexão sentiram “mais controlo sobre mim mesma, sobre as minhas atitudes” (R12, 14 anos); ou, inversamente, quando testemunham: “não me consegui controlar e comecei a sofrer mais disso, e é horrível!” (R10, 14 anos).

Quando numa questão aberta pedimos às crianças que nos digam algo sobre os pensamentos que as preocupavam, como referido anteriormente, obtivemos apenas 15 respostas – por exemplo: “São às vezes ruins. À noite tenho medo de dormir” (Q53, 6 anos); “Às vezes tenho medo, a minha mãe é enfermeira” (Q51, 7 anos); “Eu penso positivo, quero ser jogador de futebol” (Q21, 11 anos).

Poucas foram as crianças que responderam não sentir mudanças nos seus pensamentos, e adjetivos como “maus”, “assustadores” ou “ruins” misturaram-se equilibradamente com respostas que revelam pensamentos positivos e esperança no futuro, indicando também confiança na sua segurança e bem-estar.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados que aqui apresentamos decorrem do primeiro confinamento que aconteceu em Portugal, entre março e maio de 2020. No momento de redação deste documento vivemos mais um confinamento, decorrente da terceira vaga de infeção, a qual confinou mais uma vez as crianças em casa. Por esse motivo, consideramos que estes dados assumem uma relevância significativa no sentido de nos darem pistas para pensar de que forma poderemos organizar as nossas práticas com as crianças, sejam elas profissionais ou familiares, de modo a respeitar o seu bem-estar e os seus direitos.

Para a realização deste estudo foram mobilizados os princípios orientadores de pesquisa com crianças, nomeadamente a salvaguarda da sua voz e das suas opiniões (Barra & Pinto, 2020; Fernandes, 2016; Sani, 2011), de modo a conhecer as interpretações desta população a respeito do seu bem-estar subjetivo e as formas de favorecê-lo (Ben-Arieh & Frønes, 2007). Para tal, as investigadoras utilizaram ferramentas digitais e interativas (e.g., inquérito e sessões *focus group* na rádio *online*), seguindo de perto as recomendações de vários autores (Archibald et al., 2019; Horrell et al., 2015; Lobe et al., 2020), dadas as limitações inerentes ao necessário confinamento devido à pandemia COVID-19.

Os resultados obtidos nesta investigação com crianças mostram que, relativamente à primeira situação de confinamento, o seu bem-estar subjetivo tem, sobretudo, por referência o domínio da saúde. Entre os vários subtemas emergentes, a prática de exercício físico ou as novas formas de concretizar dominam as narrativas das crianças. Assim, à exceção dos poucos casos em que o exercício físico regular se mantinha devido a atividades de competição, o discurso das crianças girava em torno do desejo de se manterem ativas e retomarem o exercício regular que antes tinham. Este é um dado consistente com estudos em outros países, como Espanha (Idoiaga Mondragon et al., 2021) ou Reino Unido (Urbina-García, 2021), revelando, à semelhança do que referem Kolh et al. (2013), que o dia a dia das crianças deixou de estar marcado pelo desporto, pelo lazer e convívio, mas que isso para elas era algo importante para se sentirem bem.

Ainda neste domínio da saúde, uma outra dimensão emergiu: a saúde mental. De acordo com as crianças, a saúde mental pode ser afetada pela quebra das rotinas de vida escolar e adoção de outros hábitos (Caffo et al.,

2020; Hoffman & Miller, 2020), assim como pela diminuição nos contactos presenciais e demais medidas impostas pelas circunstâncias pandémicas. Assim, as crianças descrevem a importância de saber gerir as preocupações e situações que vêm perturbar o seu bem-estar psicológico, quer estas estejam relacionadas com a sobreinformação e os alertas contínuos sobre o problema, quer pela subestimulação sensorial relacionada com os afetos (abraços e contacto físico) com a família e amigos. Estes dados são consistentes com estudos que revelaram como a privação de convivência e rotinas produz alterações no nível de bem-estar das crianças em confinamento (Urbina-García, 2021). Segundo Idoiaga Mondragon et al. (2021), as crianças relatam que se sentem felizes e relaxadas com a família, mas também se sentem assustadas, nervosas e preocupadas com a pandemia e com a possibilidade de os seus parentes serem infetados. Sentem-se, ainda, tristes e solitárias porque não podem ficar com os seus amigos, avós, e outros parentes.

A segunda dimensão mais referenciada pelas crianças está relacionada com a escola e, a este propósito, são mais relevantes as referências que fazem ao modo como se adaptaram à escola e organizaram o seu estudo, assim como as estratégias e soluções que encontraram para enfrentar os obstáculos de um ensino à distância, indo ao encontro de outras investigações, nomeadamente a de Dove et al. (2020). Os resultados revelaram desagrado e tristeza das crianças pela nova experiência da escola *online*, sobretudo pelas mudanças que se impuseram na organização das tarefas escolares, o aumento do volume de trabalhos para casa e a multiplicação de plataformas digitais às quais passaram a ter de estar atentas. As crianças fazem avaliações sobre as *performances* digitais dos professores, a justiça dos métodos de ensino-aprendizagem adotados, demonstrando, ainda, empatia e reconhecendo o esforço desenvolvido pelas escolas, professores e pais. Neste sentido, para que a escola continue a satisfazer outras necessidades das crianças, além das académicas (Hoffman & Miller, 2020), reveste-se de particular relevância que as crianças sejam auscultadas relativamente à sua organização e funcionamento, na modalidade à distância e/ou presencial.

A terceira dimensão identificada tem a ver com os relacionamentos e, neste contexto, surge a relação com a família, onde se destaca a ideia de que o período de confinamento foi um momento de aprendizagens sobre novos modos de viver em família. O tempo que as crianças passaram em família acarretou mudanças positivas nos relacionamentos e nas rotinas, ou mesmo nas atividades que tiveram a oportunidade de realizar em conjunto com os membros familiares, tal como aponta também o estudo de Dove et al. (2020). No que diz respeito à relação com os amigos, a ideia que sobressai com mais força é a de que as formas de comunicar *online* não são satisfatórias e limitam muito as suas relações. No entanto, as crianças mais velhas parecem não ter abdicado de qualquer oportunidade para o convívio, mesmo que virtual, e para brincar e inventar brincadeiras com os amigos e colegas das salas de aula virtuais.

Finalmente, na última dimensão relacionada com a satisfação com a vida, as crianças identificam sentimentos essencialmente negativos durante a pandemia, nomeadamente ligados com a tristeza e as saudades. No entanto, não deixam de demonstrar resiliência e, quando projetam o futuro,

identificam mudanças e melhorias, considerando que o período de confinamento lhes permitiu momentos de reflexão sobre si próprias, sobre os outros e sobre os acontecimentos em geral, antes e depois do confinamento.

5. CONCLUSÃO

A experiência de confinamento trouxe para o mundo, e designadamente para a vida das crianças, novas perspetivas e soluções. No que diz respeito ao bem-estar, a partir do estudo realizado reiteramos a necessidade de o considerar enquanto conceito multidimensional que, para ser mais bem traduzido, implica uma apreciação diretamente elaborada por cada pessoa, que expressará, dentro da subjetividade inerente à sua vivência, o seu grau de satisfação. Assim, estas crianças constroem a sua noção de bem-estar vinculando-se, não somente a elementos concretos relacionados com a exigência do confinamento, os cuidados a adotar para evitar o contágio, a procura de exercício físico, mas também a indicadores mais subjetivos, em domínios tão importantes para elas como o da saúde, por exemplo. O equilíbrio mental revelou ser um elemento importante do seu bem-estar em saúde, o qual depende muito da harmonia que consegue reunir noutros domínios, entre eles o domínio escolar e o dos relacionamentos interpessoais. O confinamento devido à pandemia criou múltiplos constrangimentos, obrigou a várias adaptações, mas permitiu reflexões e a elaboração de novas estratégias para os ultrapassar. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm sido amplamente usadas, apreciadas ou depreciadas, consoante a interferência que foram produzindo no seu bem-estar.

O domínio escolar é um domínio fundamental para a caracterização do bem-estar das crianças e as rotinas que a escola propicia são determinantes para a manutenção dos contactos interpessoais com os pares e professores, sendo os mesmos desejáveis para o seu equilíbrio psicológico. Por essa razão, não obstante a maior proximidade com a família nuclear, as crianças rapidamente arranjam formas de ultrapassar os problemas do distanciamento daqueles de que mais gostam, usando as TIC a que diariamente recorriam para o ensino à distância.

No geral, as crianças expressam sentimentos negativos pela situação de confinamento e pelas implicações deste decorrentes, mas demonstram aprendizagens que se revelam importantes para as adaptações positivas no futuro e que mostram também o sentido cívico de quem se preocupa, não apenas com o seu bem-estar subjetivo, mas igualmente com o bem-estar do outro.

O estudo apresenta algumas limitações, relacionadas, desde logo, com a constituição da amostra, o que se refletiu num número reduzido de participações de crianças, designadamente no inquérito por questionário *online*. Pesem embora os esforços na sua divulgação, a falta de adesão das crianças (e encarregados de educação) a este tipo de instrumento de recolha de dados poderá ter limitado as conclusões a serem retiradas do estudo. O facto de ser uma recolha *online*, atendendo ao período, em que as crianças já acusariam alguma fadiga em relação às atividades realizadas *online*, poderá ter comprometido a existência de uma amostra mais numerosa. As emissões

de rádio, por outro lado, realizadas também *online*, foram bastante participadas. Esta metodologia revelou-se muito importante, permitindo a recolha de dados que se creem mais próximos dos significados atribuídos pelas crianças às suas vivências, opiniões e reflexões, uma vez que não estavam circunscritas às dimensões apresentadas pelo questionário *online*.

Assim, muito embora não possam as conclusões deste estudo ser generalizadas, o mesmo traz um contributo científico para compreender como em tempos de confinamento podem ser desenvolvidas investigações que possibilitem que as crianças sejam participantes ativos nas reflexões sobre temas – no caso, o bem-estar subjetivo – que lhes dizem respeito e também no modo como o conhecimento adquirido pelas reflexões e sugestões apontadas pode ter lugar na construção de um mundo melhor para todos, respeitando especialmente os direitos das crianças.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

REFERÊNCIAS

- Amerijckx, G., & Humblet, P.C. (2014). Child well-being: What does it mean? *Child & Society*, 28(5), 404-415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177%2F1609406919874596>
- Barra, M., & Pinto, M. (2020). Contributo para a geodesia das culturas da infância: Brincadeiras na latitude 0° e 41°. *Espaço Pedagógico*, 27(2), 459-480. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11436>
- Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2007). Indicators of children's well-being: What should be measured and why? *Social Indicators Research*, 84, 249-250. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9183-6>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Caffo, E., Scandroglio, F., & Asta, L. (2020). Debate: COVID-19 and psychological well-being of children and adolescents in Italy. *Child and Adolescent Mental Health*, 25(3), 167-168. <https://doi.org/10.1111/camh.12405>
- Casas, F. (2015). Bienestar material y bienestar subjetivo. In G. Castro (Coord.), *Educo. El bien estar, una conversación actual de la humanidad* (pp. 18-34). Icaria Editorial.
- Delgado, P., Carvalho, J. M. S., & Correia, F. (2019). Viver em acolhimento familiar ou residencial: O bem-estar subjetivo de adolescentes em Portugal. *Psicoperspectivas*, 18(2), 86-97. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1605>

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57(2), 119-169. <http://www.jstor.org/stable/27526987>

Dove, N., Wong, J., Smolina, K., Doan, Q., Sauve, L., Corneil, T., & Gustafson, R. (2020). Impact of school closures on learning, and child and family well-being. *British Columbia Medical Journal*, 62(9), 338. <https://bcmj.org/bccdc-covid-19/impact-school-closures-learning-and-child-and-family-well-being>

Fernandes, N. (2016). Investigação participativa com crianças. In R. L. Maia, L. Nunes, S. Caridade, A. Sani, C. Nogueira, H. Fernandes, & L. Afonso (Coord.), *Dicionário – crime, justiça e sociedade* (pp. 280-281). Edições Sílabo.

Gaspar, T., & Balancho, L. (2017). Fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo: Diferenças ligadas estatuto socioeconômico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(4), 1373-1380. <http://doi.org/10.1590/1413-81232017224.07652015>

Gaspar, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Botelho, F., Cerqueira, A., Borges, A. & Matos, M. G. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 17-27. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626/2839>

Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: Estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 25-35. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100003>

Hoffman, J. A., & Miller, E. A. (2020). Addressing the consequences of school closure due to COVID-19 on children's physical and mental well-being. *World Medical & Health Policy*, 12(3), 300-310. <https://doi.org/10.1002/wmh3.365>

Horrell, B., Stephens, C., & Breheny, M. (2015). Online research with informal caregivers: Opportunities and challenges. *Qualitative Research in Psychology*, 12(3), 258-271. <https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1040318>

Idoaga Mondragon, N., Berasategi Sancho, N., Dosil Santamaria, M., & Eiguren Munitis, A. (2021). Struggling to breathe: A qualitative study of children's wellbeing during lockdown in Spain. *Psychology & Health*, 36(2), 179-194. <https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1804570>

Kohl, H. W., III, Cook, H. D., Committee on Physical Activity and Physical Education in the School Environment, Food and Nutrition Board, & Institute of Medicine (Eds.). (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. National Academies Press (US). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24851299/>

Lima, R. F. F., & Morais, N. A. (2018). Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes: Revisão integrativa. *Ciências Psicológicas*, 12(2), 249-260. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1689>

Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>

OECD. (2009). *Doing better for children*. https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/doing-better-for-children_9789264059344-en#page1

Sani, A. I. (2011). *Crianças vítimas de violência: representações e impacto do fenómeno*. Edições UFP.

Silva, D. G., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes: Relações com sexo e faixa etária. *Análise Psicológica*, 36(2), 133-143. <https://doi.org/10.14417/ap.1218>

Urbina-García, M. A. (2021). El bienestar de los niños: El aislamiento social durante el confinamiento por el COVID-19 y estrategias efectivas. *Diálogos Sobre Educación*, 22(12), 1-17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.781>

i Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-1196-2956>

ii Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-7697-4803>

iii Universidade Fernando Pessoa, Portugal; Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-1776-2442>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Marlene Barra
Rua Monte de Castro, nº 4, 4700-396 Braga
E-mail: marlenebarra2016@gmail.com

Recebido em 21 de fevereiro 2021
Aceite para publicação em 17 de agosto de 2021

The subjective well-being of children in times of confinement

ABSTRACT

The pandemic crisis motivated by COVID-19 dissemination has had a massive reach without borders, leading to feelings of vulnerability and insecurity, which cross social classes and generational groups. In the case of childhood, crisis situations are particularly impactful in the exercise of their basic rights. Aware of this reality, we consider essential to re-centre and to contribute with knowledge produced from children's voices, in order to characterize their subjective well-being in times of pandemic. In this paper we will present a reflection on childhood and the concept of subjective well-being, which will support the data analysis resulting from a research that had the aim of characterizing such subjective well-being. For this purpose, we applied an online survey – “Questionnaire on the well-being of children in a time of a pandemic” –, in order to access children's perceptions of their well-being regarding the dimensions of health, education, relationships with family and peers and satisfaction with life. We also developed several “Thematic Debates”, in collaboration with “Rádio Miúdos”, which were held with children. From the data analysis and discussion, it was possible to disseminate knowledge about their daily life, among children, in the family and in the community, and to understand their worries and hopes about health and family, their level of satisfaction with life and with relationships, in a pandemic situation.

Keywords: Childhood; Subjective well-being; Pandemic; Children's rights

El bienestar subjetivo de los niños en tiempos de encierro

RESUMEN

La crisis pandémica que vivimos, motivada por COVID-19 e su diseminación, ha tenido un alcance masivo que no conoce fronteras, generando sentimientos de vulnerabilidad e inseguridad, que atraviesan clases sociales y grupos generacionales. En el caso de la niñez, las situaciones de crisis son particularmente impactantes en el ejercicio de sus derechos básicos. Conscientes de esta realidad, consideramos imprescindible reenfocar la reflexión y aportar conocimientos producidos a partir de las voces de los niños, lo que nos permite caracterizar su bienestar subjetivo en tiempos de pandemia. Para ello, presentaremos una reflexión sobre la infancia y el concepto de bienestar subjetivo, que apoyará el análisis de datos resultantes de una investigación desarrollada con el objetivo de caracterizar el bienestar subjetivo de los niños en tiempos de pandemia. Se desarrolló, en línea, un “Cuestionario sobre el bienestar de los niños en tiempos de pandemia”, con el objetivo de acceder a las percepciones de los niños sobre las dimensiones de salud, educación, relaciones con la familia y pares y satisfacción con la vida. De manera acumulativa, en alianza con “Rádio Miúdos”, también se realizaron “Debates Temáticos” con niños, sobre la situación de la pandemia. A partir del análisis y discusión de los datos obtenidos, fue posible difundir conocimientos sobre su vida diaria, entre los niños, en la familia y en la comunidad, y promover la comprensión de sus convicciones, de su grado de satisfacción con el medio ambiente y con las relaciones que mantienen en una situación de pandemia.

Palabras clave: Infancia; Bienestar subjetivo; Pandemia; Derechos de los niños

Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos

RESUMO

O acentuado envelhecimento docente em Portugal tem sido reconhecido como um dos obstáculos à mudança do paradigma educacional com que muitos sistemas educativos europeus estão comprometidos. As crescentes diferenças geracionais entre professores e alunos, as constantes pressões para a utilização educativa das tecnologias e a intensificação do trabalho docente têm contribuído para algum sentimento de ineficácia do trabalho curricular e um certo desencanto profissional em muitos professores. Neste contexto, o projeto REKINDLE+50 trabalhou com professores veteranos procurando potenciar a relação entre a sua agência curricular e as práticas de ensino pelo recurso a tecnologias digitais, com vista à promoção de um (re)encantamento profissional através da inovação curricular. Este texto analisa perspetivas de professores veteranos sobre os desafios da inovação curricular pelo uso de tecnologias, incluindo práticas, riscos percebidos, obstáculos e estratégias de superação que identificam na sua agência perante a inovação curricular. Assumindo uma metodologia qualitativa de cariz interpretativo, foi realizada uma análise de conteúdo aos murais em *padlet* e às reflexões individuais de 36 professores que participaram num curso de formação, organizado no âmbito do projeto, bem como às transcrições de três grupos de discussão focalizada. Desta análise constatou-se que a agência curricular de professores veteranos é potenciada por práticas de inovação pelas tecnologias, sobretudo quando percebem a sustentabilidade dessas práticas e os efeitos das mesmas numa participação mais ativa dos alunos nas atividades de ensino e na melhoria das suas aprendizagens.

Palavras-chave: Professores veteranos; Inovação curricular; Autonomia e flexibilidade curricular; Utilização de tecnologias digitais

1. INTRODUÇÃO

Os contextos socioeducativos contemporâneos estão marcados pela incerteza, diversidade e complexidade, que resultam, em grande parte, da dimensão globalizada das nossas vidas. Num mundo marcado pela rapidez da evolução dos saberes e dos artefactos da ciência e da tecnologia, a mudança e a inovação tornam-se uma espécie de status quo em detrimento da estabilidade outrora

Ana Cristina Torresⁱ
CIIE-FPCEUP,
Universidade do Porto,
Portugal

Ana Mourazⁱⁱ
Universidade Aberta;
CIIE-FPCEUP,
Universidade do Porto,
Portugal

Angélica Monteiroⁱⁱⁱ
CIIE-FPCEUP,
Universidade do Porto,
Portugal

plasmada nos *curricula* e na educação. De acordo com Jarvis (2007), isso deve-se a três ordens de fenómenos. Primeiro, a expansão da dominância de sistemas económicos de cariz capitalista e respetivas repercussões nos sistemas sociais. Segundo, a incorporação da tecnologia em todas as dimensões da vida, mormente as tecnologias de informação e comunicação e os transportes, que comprimiram o espaço e o tempo no “aqui e agora”. Por fim, a progressiva perda de terreno político e de poder decisório dos Estados, individualmente, a favor de estruturas internacionais mais abrangentes, como é o caso da União Europeia, da ONU/UNESCO, da OCDE e até do FMI.

As transformações que decorrem da influência destes fatores refletem-se de um modo particular nos países ocidentais, incluindo os seus sistemas e políticas educativas. Ao mesmo tempo, em cada país, mais concretamente ao nível das políticas nacionais, operam forças frequentemente opostas e tensionais entre a convergência para políticas e tendências globalizadas e a diferenciação nas suas tradições, valores e outras especificidades. Embora grande parte dos sistemas educativos europeus esteja comprometido com reformas curriculares que reflitam uma mudança de paradigma educacional (Priestley et al., 2021), as políticas curriculares não fogem às tensões decorrentes dos conflitos entre discursos de mudança e de inovação e discursos sobre a preservação da identidade nacional e dos valores (Pacheco & Vieira, 2006).

O conjunto de tensões e mudanças que referimos contribuiu para ampliar o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos e o volume de exigências às escolas e seus professores, que se veem agora compelidos a assumir um tipo de intervenção bem diferente do que vinham protagonizando até há pouco (Morgado & Ferreira, 2006). Para além da vertente científica, exige-se que o professor explore as dimensões relacionais e afetivas do próprio ato educativo, essenciais para garantir flexibilidade mental e equilíbrio emocional, o que só é possível se ele conseguir “reinventar” as suas práticas e transformar a sala de aula num espaço de aprendizagem comum, dinâmico e inclusivo.

Ora, tais exigências são particularmente desafiantes quando colocadas perante um corpo docente particularmente envelhecido, como é o caso português (OECD, 2019a, 2019b). Muitos destes professores, identificados como “professores veteranos” por acumularem uma trajetória profissional alargada (Carrillo & Flores, 2018), são acossados por alguma fadiga resultante da mudança e insegurança no seu conhecimento, decorrentes das várias transformações culturais e políticas que se foram processando ao longo das suas carreiras (Orlando, 2014). Com efeito, veem o seu património de saberes e experiências em sala de aula desafiados para constantes mudanças, cuja sustentação teórica nem sempre lhes é devidamente explicada ou colide com as suas próprias experiências de aprendentes na escolarização e na formação.

É nesse âmbito que a formação contínua pode fazer a diferença, sobretudo se permitir “compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho” (Morgado, 2007, p. 48). Tratando-se de um processo que ocorre ao longo da carreira docente, a formação contínua tem sido reconhecida como nuclear no domínio do desenvolvimento profissional para a inovação das práticas curriculares. Assim se

compreende a pertinência da formação que foi desenvolvida no âmbito do projeto REKINDLE+50 e que serviu de base a este artigo, sobretudo por se tratar de um dispositivo de desenvolvimento profissional para professores veteranos em termos de inovação das práticas curriculares (Monteiro, Dotta & Mouraz, 2021).

Neste contexto, este artigo analisa perspetivas de professores veteranos que participaram neste projeto com a finalidade de responder aos desafios da inovação curricular através da utilização das tecnologias, incluindo práticas, riscos percebidos, obstáculos e estratégias de superação que identificam na sua agência perante a inovação curricular. Com esta análise, pretende-se apontar pistas e recomendações para o desenvolvimento de discursos, políticas e programas de formação contínua para a inovação curricular através das tecnologias, mais sustentados nas necessidades e perfis específicos de professores veteranos e, por conseguinte, com mais hipóteses de serem bem-sucedidos nas mudanças que procuram efetivar.

Para o enquadramento desta análise, começa-se por clarificar a que nos referimos quando falamos em inovação curricular, qual o seu contributo para o que designamos por *currículo de nova geração* e como é que os professores veteranos lidam com os desafios que se lhes colocam em termos educativos e formativos, aspetos a que nos referimos no segmento de análise seguinte.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Partindo do conceito de inovação curricular e da sua relação com o que designamos por *currículo de nova geração*, o enquadramento teórico inclui uma perspetiva histórica da inovação no desenvolvimento curricular, os perfis de professores veteranos em Portugal, bem como os desafios que se lhes colocam.

2.1. INOVAÇÃO CURRICULAR E CURRÍCULO DE NOVA GERAÇÃO: QUE RELAÇÃO?

Em educação, a palavra “inovação” é frequentemente utilizada para identificar mudanças de índole pedagógica, cujo principal objetivo é a melhoria da qualidade educativa. Todavia, Pascual (2019) alerta para o facto de “o caminho desde a inovação desejada à inovação possível constituir um percurso longo e descontínuo”, ao longo do qual “uma ideia inicial deve ser adaptada às necessidades, resistências e interesses de uma heterogeneidade de atores que veem nela uma ação disruptiva das práticas atuais” (p. 10). Em nosso entender, uma disrupção construtiva que visa a mudança e melhoria dessas práticas.

Na opinião de Pacheco (2019), inovação é “uma palavra mágica, como se fosse a solução contemporânea para melhoria da sociedade na sua dimensão mais competitiva, incluindo a escola e os resultados dos alunos”. Daí considerar que o lado positivo da inovação, ou se quisermos a sua magia, “está, precisamente, na sua direção para o futuro e no modo como apresenta o que é novo e diferente” (p. 7), como são os casos das tecnologias e dos meios de produção de conhecimento, embora a apresentação de um conceito, de uma

teoria ou de novos dados sobre o conhecimento possa ser também inovadora.

Em termos curriculares, a inovação configura-se “a partir de experiências que podem ser pontuais, momentâneas, contextuais, relativas, de dimensões variáveis, cujo movimento é construído pelos seus protagonistas” (Morgado & Campani, 2018, p. 7). Só que, para se processar, de facto, uma inovação curricular, é necessário trabalhar com um “currículo que reconheça as diferenças” e que estimule “o desenvolvimento de posturas investigativas e o fortalecimento dos saberes, mediante a participação ativa dos estudantes”, viabilizando, assim, “a construção de [um] conhecimento contextualizado e com utilidade” (p. 7). Trata-se assim de dar corpo, por um lado, às tendências curriculares europeias que têm vindo a dar maior importância ao papel dos estudantes, dos professores e dos líderes intermédios das escolas, postulando um maior equilíbrio de poder e uma maior coerência entre as dimensões nano, micro, meso e macro da decisão curricular (Priestley et al., 2021). Trata-se, por outro lado de reconhecer os esforços locais dos professores e das escolas em encetar atividades disruptivas que visam a melhoria educativa (European Commission, 2018) e, ao mesmo tempo reconfiguram o campo curricular. Dito de outro modo, o conceito de inovação curricular que aqui se desenha e serve de suporte a este texto é um fenómeno multinível, porquanto se operacionaliza e pode apreciar em diferentes ângulos do desenvolvimento curricular e tem efeitos nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos estudantes. Além disso, o conceito de inovação curricular envolve uma mudança concetual sobre o que é o currículo e quem são os seus agentes, que, mesmo começando numa prática localizada que se revelou eficaz, é depois percebida e refletida nos coletivos onde fez sentido, de forma a tornar-se uma sua política.

É nesse sentido que falamos em *currículo de nova geração*¹, para identificarmos um currículo diferente do que tem vigorado em vários sistemas de ensino, isto é, um currículo que se estrutura em torno de competências e faz dos conteúdos os meios propícios para o seu desenvolvimento, deixando de ser, como refere Jacobs (2014), um campo produtor de novos saberes para inscrever em velhos campos de estudo. Um currículo que, como sugere Figueiredo (2017), veicule a formação de “cidadãos autónomos, afirmativos, inovadores e solidários” (p. 329), capazes de lidarem com a incerteza que perpassa os tempos atuais, de decidirem em situações mais complexas, de trabalharem em grupo e de assumirem, individual e coletivamente, os seus destinos. No fundo, um conjunto de competências, que referimos no segmento de análise seguinte, e que também Figueiredo (2017, p. 327) considera essenciais para a realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento.

No entanto, os desafios que acabámos de referir, aos quais só será possível responder de forma cabal através de um *currículo de nova geração*, só serão exequíveis se os professores eliminarem certas rotinas e inovarem as suas práticas curriculares, criando condições para o desenvolvimento coletivo de um pensamento crítico, para a melhoria das competências cognitivas e tecnológicas dos estudantes, o aprofundamento de competências linguísticas, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam trabalhar em equipa e contribuir para um futuro mais apazível para todos. Como temos vindo a afirmar (Freires et al., 2019), os professores assumem,

1. Falamos aqui de *currículo de nova geração* para substituir a designação de *currículo cosmopolita* que temos utilizado em várias ocasiões, inspirados pela expressão *competências de nova geração*, da autoria de Figueiredo (2017), quando procede à identificação das competências que os jovens que concluem a escolaridade obrigatória devem possuir, quando se preparam para continuar os estudos ou para procurar emprego.

nesse empreendimento, uma função primordial “no inevitável (e desejável) processo de instauração da mudança na cultura educativa”. Por isso, (re)pensar as práticas e os processos de ensino-aprendizagem são tarefas que só fazem sentido se discutidas com “os profissionais que estão na linha de frente das escolas”, isto é, os professores (p. 765). O estudo da Comissão Europeia (European Commission, 2018), anteriormente referido, recomenda ainda que esta mudança no modo como se olha para a inovação seja transversalmente integrado nas prioridades dos sistemas educativos e das políticas das escolas.

2.2. AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR E A PRESSÃO PARA A INOVAÇÃO CURRICULAR

O currículo é, frequentemente, reconhecido como o primeiro instrumento político e social para a mudança educativa, encarada como motor de mudança social, económica e cultural. Historicamente, os *curricula* escolares têm convergido na sua natureza de transmissores de saberes, valores e atitudes ou comportamentos esperados numa determinada sociedade. Ao mesmo tempo, o currículo é o veículo de continuidade do passado, repositório de saberes e valores a serem transmitidos às gerações seguintes, mas também um esteio de utopias e configuração do futuro. É nessa dupla função de ligação ao passado e de construção do futuro que o currículo tem sido uma importante arena de debate para diferentes grupos sociais, culturais e políticos (McCulloch, 2015, p. 48).

A título de exemplo, refere-se o debate sobre a organização do currículo segundo competências utilizáveis versus metas mensuráveis, de teor fortemente disciplinar, que tem marcado as disputas das orientações políticas em Portugal desde o início do século XXI. No primeiro caso, inclui-se a reforma curricular liderada pelos XIII e XIV governos constitucionais (1995-2002), de inspiração socialista, que introduziu a ideia do currículo orientado por competências, numa tentativa de conferir coerência e relevância ao percurso dos estudantes (Abrantes et al., 2001). Todavia, esta reforma demorou muito tempo a ganhar espaço e a ser incluída nas práticas dos professores, existindo, inclusive, alguns casos em que não foi completamente entendida nem posta em prática (Roldão, 2004). Aliás, nas legislaturas seguintes, de inspiração mais liberal, a lógica das competências foi quase renegada, sendo parcialmente substituída pela ideia de metas de aprendizagem mensuráveis, que cada disciplina escolar deveria providenciar. Foi preciso esperar por novo governo de inspiração socialista, agora respaldado por diretivas claras da União Europeia e da OCDE, para que as competências nortegassem de novo as orientações curriculares portuguesas, designadamente num perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017), perfil esse que atualmente constitui o referencial de base de todo o desenvolvimento curricular.

Tal abordagem resultou, em parte, da publicação de referenciais internacionais, como o das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida por parte da União Europeia (2006), ou da antevisão das competências a serem promovidas na educação para o futuro dos indivíduos e das sociedades por parte da OCDE (OECD, 2018). No primeiro caso, avançam-se como competências essenciais: (1) a comunicação na língua materna; (2) a comunicação em línguas estrangeiras; (3) a competência matemática e competências

básicas em ciências e tecnologia; (4) a competência digital; (5) o aprender a aprender; (6) as competências sociais e cívicas; (7) o espírito de iniciativa e espírito empresarial; e (8) a sensibilidade e expressão culturais. No segundo caso, prevê-se que o futuro exija dos indivíduos conhecimentos (disciplinares, interdisciplinares, epistémicos e processuais), capacidades (cognitivas, metacognitivas, sociais, emocionais, físicas e práticas) e atitudes e valores (pessoais, locais, sociais e globais), para criarem novos saberes, assumirem responsabilidades e reconciliarem tensões e dilemas num mundo em mudança.

Assumindo explicitamente as propostas da OCDE como referentes, o perfil dos alunos portugueses à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017) propõe o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores em dez áreas de competências, nomeadamente: linguagens e textos; informação e a comunicação; raciocínio e a resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo.

Nos planos de estudo tradicionalmente liberais, académicos e competitivos, o currículo sempre foi sinónimo de elevador social e de critério de exclusão de todos aqueles que demoravam mais tempo a aprender. Com o crescente reconhecimento da associação entre exclusão social e exclusão escolar (Canário, 1999), desde os finais do século XX, a retórica discursiva dos países ocidentais tem vindo a salientar a importância da educação no acesso à cidadania plena e à extensão qualificada da base social que sustenta as democracias. Sem uma educação geral de qualidade, o poder de decisão dos cidadãos é menor e corre mais riscos de ser manipulado. É esta preocupação de generalização do acesso e do sucesso à/na educação que justifica a colocação do aluno no centro do currículo. Duas consequências advêm daí para o trabalho curricular. A primeira diz respeito à generalizada preocupação na identificação dos fatores que concorrem para o abandono escolar e implementação de medidas de combate ao fenómeno, presentes um pouco por toda a Europa (Van Praag et al., 2018). A segunda, igualmente presente em muitas diretivas de organismos internacionais, como a OCDE ou o Conselho Europeu, constitui o crescente enfoque na voz dos alunos em prol de uma maior participação democrática. Trazer para o currículo a *educação para a cidadania* através de ideais e comportamentos nas instituições que estimulem os indivíduos para a participação democrática, em vez de os saturar de conhecimentos sujeitos a exame, é um imperativo educacional (McCulloch, 2015). Em consequência, os estudos sociais, políticos e cívicos ganham mais espaço e o trabalho de projeto, bem como a ideia de um currículo integrado, desafiam as até aqui intransponíveis fronteiras disciplinares.

Foi para articular a herança da estrutura curricular disciplinar com novas visões do conhecimento que, em antigas legislaturas, se geraram orientações curriculares que previam o transpor de fronteiras disciplinares, como as que levaram à formação, por exemplo, de orientações curriculares articuladas de algumas disciplinas, ou as que permitiram tempos no horário dos alunos para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e de contextualização do conhecimento. Outros desafios se agigantam carreados pela disponibilidade

de informação que a Internet permite e que questiona a noção do conhecimento que vale a pena ensinar na escola (Young, 2011). Igualmente, a pressão que as questões de sustentabilidade do modelo de desenvolvimento têm trazido para as agendas políticas e para a consciência coletiva reiteram a ideia de que a escola e o currículo não podem alhear-se dos objetivos do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017). Atualmente, a aposta reside numa efetiva política da autonomia e flexibilidade curricular que dota as escolas de instrumentos legais (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018) para exercerem a sua ação educativa com uma melhor contextualização, articulação e flexibilização do currículo, elementos de desenvolvimento que Morgado e Silva (2019) identificam como pilares de uma verdadeira inovação curricular e conseqüente mudança educativa. Baseando-se na experiência dos projetos-piloto de inovação pedagógica (PIIP) da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho (2019), que consolidou “o reconhecimento da capacidade das escolas na implementação de soluções inovadoras que permitem a eliminação do abandono e do insucesso escolar” (para. 3), essa política abriu espaço para que as escolas gerissem, pelo menos, 25% das matrizes-curriculares base, definindo as condições de implementação desse formato de inovação curricular na Portaria nº 181/2019, de 11 de junho (2019). Centrando-se, essencialmente, nos contornos institucionais da implementação da inovação curricular, a portaria sugere que

opções curriculares e outras medidas, de natureza pedagógica, didática e organizacional, a adotar pela escola, devem, entre outros domínios, incidir em: a) Gestão curricular contextualizada; b) Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; c) Metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação; d) Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente; e) Cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade. (nº 2, Artigo 5º Conceção de planos de inovação)

Em suma, um *currículo de nova geração* será um currículo inovador, contextualizado, articulado e flexível, um lugar da autonomia das escolas, promotor da cidadania, do desenvolvimento e da autonomia dos estudantes. É essa a missão que compete agora às escolas e aos professores. Todavia, a maioria dos professores que agora estão nas escolas são professores veteranos, formados num tempo em que as lógicas curriculares se organizavam de forma disciplinar, numa perspetiva elitista.

2.3. PROFESSORES VETERANOS EM PORTUGAL: PERFIS E DESAFIOS

Ao iniciar a análise dos perfis dos professores veteranos, bem como dos desafios que se lhe colocam, em Portugal, importa clarificar a que nos referimos quando falamos em professor veterano. Ainda que se reconheça que estamos em presença de um conceito polissémico, a maior parte das referências aos professores veteranos reconhece que são profissionais que exercem profissionalmente as suas funções há pelo menos vinte anos (Carrillo & Flores,

2018; Orlando, 2014). Saliente-se, desde logo, que a existência de professores experientes é estratégica para as escolas e permite dar uma resposta cabal aos desafios com que se confronta hoje a educação, nomeadamente a produção de *curricula de nova geração*.

Por isso, quando se pede à escola e, sobretudo, aos professores, que contextualizem o currículo, que o flexibilizem, que articulem os saberes que ele preconiza, que o organizem transdisciplinarmente, que mudem as suas práticas pedagógicas, em suma, que inovem para aumentar a probabilidade de assegurarem o acesso e o sucesso de todos na escolarização de 12 anos, percebem-se os elevados desafios à sua profissionalidade que tais esforços de inovação implicam:

1. O desafio de pensarem o desenvolvimento de competências para a cidadania e participação, quando durante anos aprenderam e se desenvolveram numa lógica baseada na aquisição de saberes mensuráveis.
2. O desafio de reconhecerem o primado do aluno que aprende como o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, em detrimento dos saberes aprendidos que tão valorizados foram no seio da sua especialização disciplinar.
3. O desafio de serem agentes da mudança curricular (Priestley et al., 2014), em prol da flexibilidade e da contextualização, em vez de tomarem o currículo como um instrumento fechado de transmissão de conteúdos estáticos.
4. O desafio de aprofundarem o trabalho colaborativo para operacionalizar as finalidades e os princípios da educação para a cidadania, com a flexibilidade e a autonomia anteriormente enunciadas (Mouraz & Cosme, 2021).
5. O desafio de integrarem as tecnologias digitais nos modos de acesso à informação e de produção dos seus conhecimentos, fazendo-o também na sala de aula, tanto como oportunidade de aprendizagem, como de exemplo adequado de uso da informação disponível na Internet.

A estes desafios acrescem, de uma forma que se vem tornando avassaladora, os efeitos sociais do envelhecimento da classe docente (OECD, 2019a, 2019b), nomeadamente em virtude do *gap* geracional entre professores e alunos e do *gap* entre o trabalho curricular e as necessidades sociais a que a escola se vê hoje compelida a responder. São desafios que exigem dos professores mudanças profundas, que Orlando (2014) apontou como sendo mudanças em (i) conhecimentos, incluindo das tecnologias como recurso de aprendizagem, (ii) processos de organização da aprendizagem; (iii) estratégias de ensino, conteúdos curriculares, organização da sala de aula e, por fim, (iv) abordagem de base ao ensino, o que implica uma visão renovada do processo de aprendizagem.

De facto, se a formação contínua de professores tem servido para colmatar as necessidades que se vão fazendo sentir, ao nível das reformas curriculares implementadas e das mudanças que se exigem aos professores, ao nível da digitalização da educação continua a prevalecer a sensação de que a escola e o modo como aí se trabalha não tem acompanhado, de forma eficaz, as necessidades geracionais dos novos públicos que a escola serve. Por isso, o desafio é agora o de substituir a ideia de reforma, centralmente decidida, pelo

esforço de leitura do contexto, de que cada professor deve ser capaz, e consequente desenho de práticas curriculares e pedagógicas consentâneas com o perfil desejado de cidadão que a escola ajuda a formar.

Retomemos o património que define o professor veterano. Trata-se de um património de saberes e práticas acumulados, sustentado em anos de experiência de sala de aula e de diversificadas reformas curriculares, mas também nas suas próprias experiências de aprendentes na escolarização e na formação, que é, num período avançado de consolidação da identidade profissional, desafiado à mudança. Assim definido, constata-se que ser veterano, no sentido de ser desafiado à mudança, representa uma redefinição na orientação profissional dos professores, porque lhes exige o exercício de um maior poder de agência nos contextos onde trabalha (Priestley et al., 2014).

O conceito de agência dos professores está diretamente associado à qualidade do compromisso destes profissionais com os seus contextos de ação (espácio-temporalmente enquadrados) e com a capacidade de agir de forma relevante nesses contextos. Três dimensões são decisivas na operacionalização deste conceito: *a dimensão projetiva*, *a dimensão relacional* e *a dimensão prática/avaliativa* (id.). A dimensão projetiva está presente nas crenças e expectativas dos professores, relativamente ao seu trabalho em prol de um *currículo de nova geração*. A dimensão relacional reside nas relações profissionais desenvolvidas pelos professores nos seus contextos de trabalho, capazes de potenciar a sua ação interventiva. Já a dimensão prática/avaliativa resulta do exercício das competências de reflexão e de criatividade, que irrompem como oportunidades de inovação e de mudança. Está presente ainda na identificação dos constrangimentos sociais e materiais que permitem ao agente agir nos contextos.

Tais dimensões foram relevantes para o desenho e implementação da intervenção levada a cabo no âmbito do projeto de que este texto emerge. São ainda relevantes para a operacionalização das categorias de análise que se intentam neste trabalho e se associam na generalidade aos domínios de inovação curricular identificados pelo Ministério da Educação.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Para identificar aquilo que professores veteranos associam a práticas de inovação curricular, incluindo motivações, fatores impulsionadores, riscos, obstáculos e estratégias de superação destes últimos, recorreu-se a um vasto acervo de dados, recolhidos no âmbito do projeto REKINDLE+50. Importa referir que procurámos recolher dados de natureza qualitativa, uma vez que, além de permitirem conhecer e caracterizar as práticas curriculares dos professores veteranos, permitiam, também, compreender os significados e os sentidos que os professores lhes atribuem.

Além disso, a componente interventiva deste projeto incluiu duas oficinas de formação sobre aprendizagem com dispositivos móveis e cenários inovadores de aprendizagem, em 2019 (janeiro a julho), que decorreram em dois centros de formação: um no Norte e outro no Centro do país. As oficinas

de formação foram abertas à participação de quaisquer educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, sendo apenas exigido um único pré-requisito: terem mais de 50 anos de idade.

No âmbito das atividades das oficinas, professores participantes criaram e dinamizaram murais pessoais em *padlet* com a sua apresentação, expectativas de formação e desenvolvimento, produtos de tarefas desenvolvidas nas oficinas e atividades desenvolvidas para as suas próprias salas de aula. Adicionalmente, também produziram reflexões sobre o seu processo de desenvolvimento. Aproximadamente seis meses após o término das oficinas de formação (janeiro 2020), 16 destes professores participaram em três grupos de discussão focalizada, onde foram abordados (i) os efeitos percebidos da formação realizada, incluindo mudanças em conceções, práticas, medos e mitos relativos ao uso das TIC na sala de aula; (ii) a sustentabilidade das práticas pedagógicas iniciadas pela formação; e, por fim, (iii) as motivações e estratégias, pessoais, coletivas e institucionais, de reencantamento profissional e de resiliência.

Os resultados, que se analisam e discutem na secção seguinte, resultam de uma análise de conteúdo (Bardin, 2006) baseada no cruzamento dos murais pessoais em *padlet* e das reflexões individuais dos professores, bem como das transcrições dos grupos de discussão focalizada. É possível contrargumentar que tais dados não refletem necessariamente as práticas de inovação, mas apenas os discursos e as perceções dos professores. Retomamos por isso o conceito de inovação curricular que usámos como âncora deste texto e que assenta na mudança concetual sobre o que é o currículo e quem são os seus agentes. A identificação de motivações, fatores impulsionadores, riscos e obstáculos percebidos por professores na implementação de inovação curricular que emergiu dos seus discursos e seus sentidos próprios, bem como a identificação de episódios, vivências e aspetos que professores veteranos associam a inovação curricular, são cruciais para estudar o fenómeno, dado o carácter intencional dos mesmos que nos interessava explorar.

Finalmente, essas dimensões de análise foram ancoradas nas opções de inovação curricular, mas também foram associadas à natureza pedagógica, didática e organizacional que balizaram os planos de inovação das escolas pela Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A apresentação dos resultados inicia-se por uma referência aos aspetos que os professores associaram a inovação curricular – quer nos seus escritos, quer nos grupos de discussão focalizada –, para se passar, em seguida, à descrição de episódios de práticas que os professores associam a inovação curricular. Termina-se com a apresentação de riscos percebidos e obstáculos identificados pelos professores, bem como de estratégias para a sua superação.

4.1. ASPETOS QUE PROFESSORES VETERANOS ASSOCIAM À INOVAÇÃO CURRICULAR

Relativamente aos aspetos que os professores veteranos associam à inovação curricular, a mudança, a novidade e o fazer diferente foram os aspetos mais referidos na maioria das considerações. Estas consubstanciaram-se, principalmente, em mudanças sociopolíticas, nos contextos escolares e nas salas de aula. Adicionalmente, referiram-se disposições e resistências à mudança bem como condições de sustentabilidade das mudanças.

Quanto a mudanças sociopolíticas, na sua relação com inovação curricular, os professores destacaram (16 referências, 22 professores) as mudanças na sociedade e, conseqüentemente, no sistema educativo e no mercado de trabalho, nos currículos dos ensinos básico e secundário e nos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (Decretos-Lei nº 54/2018, 2018; Decretos-Lei nº 55/2018, 2018), bem como nos programas e aprendizagens esperadas a nível disciplinar e no final da escolaridade obrigatória. De destacar a progressiva entrada destes professores nas linguagens do *currículo de nova geração*, relevando o desenvolvimento de competências além da incorporação de conteúdos substantivos, o que esteve patente, por exemplo, na afirmação de que

podemos criar condições para que os nossos alunos, de uma forma diferente e mais eficaz, consigam chegar àquelas aprendizagens essenciais que nós queremos e ainda criando outras competências. Quando nós começamos a perceber isso, então, tem sentido, se calhar, fazer as coisas de uma forma diferente e, para fazer diferente, tem sentido usar as ferramentas [digitais]. (A6)

Porém, a maioria das referências dos professores incidiu em mudanças relacionadas com os contextos escolares e com as práticas de sala de aula, para além de disposições e/ou resistências à mudança (38 referências, 18 professores).

Segundo Fullan (2007), os processos inovadores agregam a utilização de novos recursos ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças sobre ensinar e aprender. E, de facto, os professores inquiridos referiram mudanças nas estratégias e recursos utilizados, dos quais se destacam o recurso a metodologias inovadoras, a utilização de dispositivos móveis e de aplicações digitais, a criação de recursos digitais e o desenvolvimento de atividades integradas em projetos, tais como:

Criei um *Padlet*. (FGA4)

Penso que tenho (...) vindo a fazer com que os meus alunos se tornem mais ativos e centrais em todo o processo. (PB2)

O que eu fiz de diferente, que foi desenvolvido na formação (...), foi, talvez, a expressão dos alunos daquilo que podem fazer durante as aulas em ambientes ou práticas inovadoras. (FGA6)

Quanto às afirmações dos professores relativamente à mudança (24 referências, 15 professores), foram referidas mudanças consubstanciadas pela necessidade de inovar as práticas para não estagnar profissionalmente, como, por exemplo: “Eu ando mais animada, este ano, por fazer alguma coisa diferente” (FGA4).

Por outro lado, também foi visível uma certa dicotomia na disposição para a mudança, devido às tensões percebidas entre as exigências sociopolíticas de mudança e as condições contextuais das escolas – por exemplo, a valorização da avaliação sumativa –, que são percebidas como restrições ao exercício da autonomia do professor. A esse respeito, um dos formandos afirmou que os professores

estão também num limbo, em que não sabem muito bem se querem que eles trabalhem com flexibilidade e até onde é que vai a autonomia deles (...) O próprio professor, acho que ainda não assumiu bem que não sabe... muito bem, todos nós, professores, gostávamos de usar [tecnologias]. Mas ainda não percebemos o que é mais importante, se a preparação para a prova... ainda estamos a mudar (FGA2).

Tais tensões corroboram a ideia de Priestley et al. (2014, p. 188) de que a agência dos professores para a inovação curricular não pode ser vista como uma capacidade intrínseca do professor, mas sim como algo que é alcançado através da interação com condições contextuais específicas, especialmente nas dimensões projetiva (expectativas) e relacional dessas condições. Aliás, muitas destas condições são as que promovem resistências individuais e coletivas à mudança, que os professores identificaram na sua associação à inovação curricular referindo, por exemplo:

Quem não quer mudar, não é só em relação às TIC, é com tudo o que implica mudar uma aula. (FGA2)

As pessoas demoraram anos a entrar no “Inovar”. As pessoas precisam de tempo para assimilar as coisas. Algumas precisam mais do que outras, uns são mais recetivos e outros mais “anti”. (FGA3)

Há o medo da mudança, e parece muitas vezes acomodação. (FGA10)

Assumindo, como apontam Oliveira e Courela (2013), que a inovação só ocorre se o professor “acreditar nos benefícios de uma dada inovação e o seu investimento se mantiver ao longo de um período de tempo que permita alcançar resultados” (p. 107), acreditamos que a mudança no sentido da inovação curricular só é efetiva se os professores reconhecerem a sua sustentabilidade na mudança das suas práticas. Esse reconhecimento transpareceu nas afirmações dos professores quando estes referiram que, por um lado, a sustentabilidade das mudanças nas práticas é maior quando constroem conhecimento pedagógico relevante através da formação e, por outro, quando reconhecem os efeitos da mudança das práticas nas aprendizagens dos seus alunos.

No que diz respeito aos aspetos da sustentabilidade das mudanças (7

referências, 4 professores), foram referidos, como consequência da formação contínua, o aumento de conhecimentos sobre a diversidade de aplicações e de materiais didáticos inovadores, o esclarecimento de conceitos, a colocação de desafios, a mudança de postura como professor, a abertura de perspetivas, mas, sobretudo, as experiências “com efeitos significativos na aprendizagem dos alunos” (PB1). Nestes efeitos, destacam-se os efeitos motivacionais, ilustrados, por exemplo, na seguinte afirmação:

Tem aspetos muito positivos, e se me perguntar se me sinto motivado, eu acho que os alunos se sentem mais motivados do que eu através desta ferramenta. Eu consigo motivá-los pondo-os a usá-la. (FGA9)

Mas destacam-se também efeitos ao nível do desenvolvimento de outras competências, como a autonomia, a pesquisa e a comunicação, patentes, por exemplo, na afirmação de que “eu tenho que pensar naquilo que os meus alunos precisam para melhorar as aprendizagens, para que se motivem também na sala de aula, para que sejam mais autónomos, porque isso melhora o aprendizado” (FGA6).

4.2. PRÁTICAS DE INOVAÇÃO CURRICULAR POR PROFESSORES VETERANOS

Tendo por base de análise as opções curriculares, pedagógicas e organizacionais de inovação sugeridas pela Portaria nº 181/2019, de 11 de junho 2019, os produtos e as afirmações de vários professores que participaram na formação evidenciaram a existência de práticas de “gestão curricular contextualizada” relativamente consolidadas (32 referências, 28 professores).

Os professores relataram várias situações onde era evidente a presença de elementos dinamizadores de aprendizagens que partiam de contextos e/ou situações próximas das realidades dos alunos. Por exemplo, a utilização de aplicações de *digital storytelling* por uma professora de Geografia, para que os seus alunos pudessem “sentir de que forma é que eles vivenciam uma cidade onde vivem, de que forma é que eles identificam os problemas de uma forma crítica, construtiva, apontando soluções” (FGA1). Ou uma professora de Inglês que desafiou “um grupo de alunos a elaborar um vídeo com pessoas da sua família” (PB6). Ainda que tenha enfrentado alguns problemas técnicos, não deixou de exibir, no final da aula, o vídeo realizado pelos alunos e de valorizar o seu trabalho.

Por outro lado, notou-se que a contextualização curricular nas práticas de alguns destes professores se realizava com o intuito de incentivar os alunos a assumirem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem, numa aproximação a um dos aspetos mais importantes, sugeridos por Morgado e Campani (2018), que deve estar presente na inovação curricular: a participação ativa dos estudantes. Tratava-se, por exemplo, de incentivar os alunos a fazerem pesquisas de forma autónoma com o telemóvel na sala de aula, de provocarem discussões em grupo em atividades de gamificação, de organizarem trabalhos de grupo com tarefas bem atribuídas em atividades de *digital storytelling*.

Um outro aspeto que se evidenciou nos relatos destes professores sobre as suas práticas foi a implementação de “metodologias integradoras no planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação” (17 referências, 14 professores). Embora esta integração não esteja tão consolidada nas práticas como, por exemplo, a contextualização curricular, os relatos dos professores evidenciaram a crescente integração da avaliação nas metodologias de ensino-aprendizagem, nomeadamente pela progressiva inclusão de atividades de auto e heteroavaliação na planificação e implementação dos processos de ensino-aprendizagem. No que concerne à utilização das TIC para conseguir essa integração, ela tem sido privilegiada pela utilização de técnicas de gamificação, com aplicações de questionamento *online*, como, por exemplo, com *Kahoot*, *Socrative*, *Mentimeter* ou *GForms*. Estes professores referiram também atividades em que promovem uma progressiva autoavaliação e uma avaliação por pares, de forma intencional e estruturada, de produções em áudio (por ex., oralidade em língua estrangeira) e vídeo (por ex., vídeos de *digital storytelling* como produtos de pesquisa), partilhados em aula ou no *padlet*.

De forma menos frequente e menos evidente, alguns professores referiram práticas de “articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares” (7 referências, 7 professores), designadamente através de atividades nas quais o *digital storytelling*, a produção de vídeos ou a produção de jogos envolviam conteúdos de duas ou mais disciplinas. Destacou-se a implementação destas atividades em contexto de domínios de autonomia curricular (DAC) e em projetos no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento onde foram atribuídas horas semanais a professores para a organização de trabalho colaborativo interdisciplinar.

No que concerne a “dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente” (10 referências, 8 professores), os poucos relatos que surgiram relacionavam-se com recursos inovadores, produzidos por alguns dos professores participantes, que depois eram partilhados com colegas do seu grupo disciplinar, o que indicia dinâmicas mais de partilha do que de cooperação. De facto, o desafio de aprofundamento do trabalho colaborativo na operacionalização dos princípios da implementação curricular com autonomia e flexibilidade (Mouraz & Cosme, 2021) ainda se evidencia, designadamente, nos próprios entendimentos da natureza e operacionalização de um efetivo trabalho colaborativo. Não obstante, uma professora destacou a sua experiência positiva em aulas coadjuvadas com uma colega de um grupo disciplinar diferente. Outro professor descreveu um projeto no qual professores de diferentes áreas disciplinares trabalhavam em atividades colaborativas interdisciplinares, mas suportados por um técnico que tinha sido contratado para o projeto para os ajudar a desenvolver recursos educativos passíveis de irem ao encontro dos objetivos do projeto.

Por fim, retomando a portaria que serviu de referência a esta análise, não foram identificadas, nos relatos e discursos dos professores, quaisquer práticas que envolvessem “cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade”.

4.3. RISCOS, OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

Foram analisados nos produtos e nos discursos dos professores os obstáculos, os riscos percebidos e as estratégias de superação dos constrangimentos que associam à inovação das práticas.

No que concerne aos riscos percebidos, os que os professores identificaram prendem-se, sobretudo, com o recurso às tecnologias digitais, para os quais apresentaram, também, estratégias de superação, como as que inserimos no Quadro 1.

Riscos percebidos	Estratégia de superação
Professores veteranos sentem-se ultrapassados e que o saber prático e a sua experiência não sejam valorizados.	“Os mais veteranos podiam ser aproveitados para dinamizar o trabalho escolar, ou consultores, ou ser um apoio aos mais novos” (FGA2)
Partir do pressuposto de que a utilização de tecnologias é uma garantia de inovação pedagógica. Isso contribui para que os professores utilizem as tecnologias digitais sem mudarem as suas práticas, concedendo pouca autonomia aos alunos, como é o caso da utilização de <i>PowerPoint</i> ou de recursos disponibilizados pelas editoras. Utilizam as tecnologias, mas de forma transmissiva.	“... será crucial que as atividades sugeridas, as dinâmicas adotadas e os objetivos que se pretendem concretizar estejam em harmonia com a forma como entendemos a função do aluno no processo de aprendizagem (ativo vs. passivo, reproduzidor vs. produtor) e o papel do professor (transmissor, construtor, guia, tutor...)” (FGA5)
Falta de alinhamento entre os objetivos e as atividades realizadas com recurso às tecnologias digitais, fazendo com que se corra o risco de perder o foco e a intencionalidade pedagógica. O recurso às tecnologias seja mais um fator de distração do que construtor de aprendizagens.	“Eu para isso comecei a utilizar um mecanismo que foi a frequência da avaliação da tarefa da parte dos alunos, ou seja, a auto e heteroavaliação. E a partir do momento em que tive a percepção de que só havia uma maneira de eles compreenderem, inclusive, que aquilo que estávamos a fazer tinha de ter consequências avaliativas, seja numa perspetiva formativa, por um lado, no desenvolvimento de uma aprendizagem” (FGB1)
Receio de que os alunos realizem atividades inapropriadas com os dispositivos móveis em sala de aula.	“É vital levar estas formações a outras escolas e a outros professores, uma vez que ainda existe uma lacuna e um gap no conhecimento e formação nestas dinâmicas, causando constrangimentos, falta de confiança nas abordagens suportadas pelas tecnologias digitais e, conseqüentemente, o receio de introduzir novas práticas, recursos e metodologias em sala de aula” (PA12)
Receio de que os alunos realizem atividades inapropriadas com os dispositivos móveis em sala de aula.	“É vital levar estas formações a outras escolas e a outros professores, uma vez que ainda existe uma lacuna e um <i>gap</i> no conhecimento e formação nestas dinâmicas, causando constrangimentos, falta de confiança nas abordagens suportadas pelas tecnologias digitais e, conseqüentemente, o receio de introduzir novas práticas, recursos e metodologias em sala de aula” (PA12)

Quadro 1

Riscos percebidos e estratégias de superação identificados pelos professores veteranos.

Os professores inquiridos também identificaram alguns obstáculos à mudança, destacando os que se relacionam com a tutela, com a escola, com os professores e com os alunos.

No que diz respeito à tutela, houve quatro referências às atuais reformas curriculares, sobretudo por exigirem maior flexibilização dos processos, mas manterem a avaliação final por exame. Um professor referiu que devia existir uma política de valorização dos professores veteranos, tendo uma outra professora considerado que a organização das escolas em agrupamentos de forma compulsiva, isto é, “por decreto”, tinha sido um processo complicado de adaptação, com “efeitos colaterais” nas dinâmicas das escolas envolvidas.

Do ponto de vista dos obstáculos às mudanças que mais frequentemente se identificam nas escolas, foram referidos: a falta de equipamentos e de acesso à Internet (6 ref.); o excesso de alunos por turma, a extensa carga horária, incluindo serviços burocráticos (3 ref.); a organização tradicional de turmas e por disciplinas (2 ref.); a escassa existência de espaços e momentos que permitam a interação entre os processos (1 ref.); e as lideranças e suas resistências, por vezes reticentes, à utilização de dispositivos móveis na sala de aula (2 ref.).

Quanto aos obstáculos que os professores veteranos associam ao trabalho e à classe docente, referem: o acréscimo de tempo e esforço que tem de ser despendido para a inovação (10 ref.); a falta de colaboração entre pares e alguma pressão para uma certa “homogeneidade” na ação docente (6 ref.); o corpo docente cansado e envelhecido (6 ref.); a falta de formação ou uma formação com ligação pouco explícita à prática (7 ref.) e os receios e resistências à mudança, que identificam em si e em colegas (8 ref.). Destes receios, destacam-se o medo de não conseguir preparar os alunos para os testes ou para os exames, o receio de não cumprirem programas, muitas vezes por causa das pressões do próprio grupo disciplinar, e o receio de a inovação provocar agitação e ruído na aula e gerar alguma falta de controle por parte do professor.

Mas os professores identificaram também alguns obstáculos nos alunos, tais como alguma resistência, o desinteresse inicial pelo trabalho com tecnologias na sala de aula (5 ref.), sobretudo “por lhes ser exigido um maior esforço e responsabilidade do que numa aula mais expositiva” (PB7) e por causa de os alunos ficarem mais agitados e fazerem mais barulho (2 ref.). Uma professora referiu que muitos não têm equipamentos pessoais, outros têm problemas disciplinares, existindo de forma mais ampla a falta de uma efetiva literacia digital de base, o que contribui para muitos alunos “associarem apenas o uso dos seus dispositivos móveis ao entretenimento e à interação social” (PA5).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de balanço final, importa referir que a análise apresentada nos permite reconhecer que, mesmo partindo do mote específico da utilização das tecnologias no ensino, os desafios da inovação curricular são complexos e diversos.

Além disso, implicam mudanças nas conceções de aprendizagem e de organização de ensino, conceções essas que têm raízes consolidadas, sobretudo ao nível dos professores veteranos (Orlando, 2014). São raízes ligadas à tradicional organização disciplinar do ensino, visível não só nos programas disciplinares, mas também na cultura de avaliação nas escolas, onde continua a prevalecer a avaliação sumativa, e nos grupos de pares a que os professores ainda se encontram vinculados, constituindo, por vezes, um obstáculo ao exercício da sua autonomia.

Ora, para que os professores sejam verdadeiros agentes de mudança e inovação curricular (Priestley et al., 2014), não basta exigir-lhes novas práticas ou novas estratégias, ou mesmo fornecer-lhes novos recursos e/ou novas tecnologias. É necessária formação contínua que ajude a diluir as perspetivas mais técnicas e as lógicas mais instrumentais que têm conformado o cenário educativo, criando espaço para que se promova a articulação de outras conceções de ensino com novas práticas curriculares, estimulando não só o questionamento, mas também a identificação de problemas que urge resolver (Morgado, 2007).

Uma das conceções mais enraizadas nas escolas é a da associação da utilização das tecnologias à predisposição motivacional dos alunos e à garantia de contextualização das atividades de aprendizagem, algo visível em algumas práticas e ideias expressas pelos professores. Ainda que esse poder seja inquestionável, alguns dos professores veteranos que participaram neste projeto, sobretudo os mais experientes na utilização das tecnologias, começam progressivamente a reconhecer o potencial da utilização das tecnologias através de uma participação mais ativa dos alunos nas atividades de ensino e do desenvolvimento de um outro conjunto de competências, as designadas *competências de nova geração* (Figueiredo, 2017), previstas nos *curricula de nova geração*, isto é, que se estruturam em torno da autonomia, da flexibilização e da inovação. Trata-se de competências de autonomia e de resolução de problemas, bem como do desenvolvimento e/ou consolidação de um pensamento crítico e criativo, expressos no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017).

De facto, é na perceção destes efeitos e destas possibilidades que os professores reconhecem a sustentabilidade da mudança das suas práticas, no sentido de uma verdadeira inovação curricular. Uma inovação que implica desafios, reconhecendo que aos professores veteranos é consignado um papel fundamental, no sentido de exercerem a sua agência em prol da produção de currículos contextualizados, flexíveis, organizados transversalmente e de assumirem práticas e posturas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades sociais e geracionais dos estudantes.

O movimento de inovação curricular, construído e descrito pelos professores, influenciou e foi influenciado pelo processo de partilha durante a experiência formativa realizada no âmbito do projeto REKINDLE +50, com destaque para o reconhecimento das diferenças e a construção de saberes

contextualizados e com utilidade para as práticas pedagógicas (Morgado & Campani, 2018). Mas tal partilha não se destacou apenas pela partilha de recursos e programas, como parece acontecer em algumas escolas, mas sim pela partilha de reflexões, de problemas e de opções sobre e na ação educativa.

Em suma, as associações estabelecidas por estes professores em prol do ato de inovar relevam a importância dos professores como agentes de mudança e de inovação curricular (Priestley et al., 2014), mas numa visão de agência que não se limita a uma capacidade intrínseca dos professores, mas sim ao resultado de uma interação complexa de fatores individuais (crenças e disposições), sociais (grupos em que estão inseridos), culturais (de escola ou política curricular) e materiais (recursos disponíveis e realizáveis). Utilizar a formação como dispositivo promotor dessa agência implica criar momentos de reflexão sobre a interação entre esses fatores, identificar pistas de ação e construir ferramentas para lidar com os desafios da ação para a inovação.

AGRADECIMENTOS

Este estudo resulta do projeto “Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50” (REKINDLE+50), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CED-EDG/28017/2017), na modalidade de Projetos de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico (IC&DT). As autoras Ana Cristina Torres e Angélica Monteiro são financiadas pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP [SFRH/BPD/108950/2015 e 2020.01982.CEECIND] e apoiadas pelo projeto estratégico do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal [ref. UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020].

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Canário, R. (1999). Exclusão social e exclusão escolar. *Noesis*, 49, 48-50.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- European Commission. (2018). *Supporting school innovation across Europe*. Publications Office of the European Union.
- Figueiredo, A. D. (2017). Que competências para as novas gerações? In P. Hanenberg, A. Matos, & G. Martins (Eds.), *O futuro ao nosso alcance: Homenagem a Roberto Carneiro* (pp. 325-333). Universidade Católica Portuguesa.

Freires, T., Bento, M., Morgado, J. C., & Lencastre, J. A. (2019). Professores veteranos e inovação curricular: Desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico. In C. Leite, P. Fernandes (Coords.), A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Orgs.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos* (pp. 749-760). CIIE, FPCE, Universidade do Porto. URL: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE_Ebook_CAFTe2019_IISeminario_vff.pdf

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Jacobs, H. H. (2014). Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio. In H. H. Jacobs (Ed.), *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 11-19). Narcea Ediciones.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives* (1st ed.). Routledge.

Martins, G. O. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

McCulloch, G. (2015). History of curriculum. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 47-62). SAGE.

Monteiro, A., Mouraz, A. & Dotta, L. (2021) Veteran teachers and digital technologies: Myths, beliefs and professional development. *Teachers and Teaching*, 26, 7-8, 577-587, <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1900809>

Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: Desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspetivas europeias* (pp. 41-57). CIE, Universidade do Minho.

Morgado, J. C., & Campani, A. (2018). Inovar o currículo para melhorar a aprendizagem: O caso do curso de Medicina da Universidade do Minho. *Sensos-e*, 5(2), 3-17. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v5i2.2746>

Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto Editora.

Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: Pilares para a inovação e mudança educativa. In I. Viana, A. Costa, A. Serrano, A. Silva, B. Sampaio, C. Silva, I. Candeias, J. Sousa, J. Morgado, L. Palhares, M. Gomes, M. Magalhães, N. Correia, R. Pinheiro, T. Vilaça, & V. Timmerman, V. (Eds.), *Ensino transversal: Flexibilidade curricular e inovação* (pp. 39-51). CIEC-IE, Universidade do Minho.

Mouraz, A., & Cosme, A. (2021). The on-going curriculum reform in Portugal: Highlighting trends, challenges and possibilities. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Orgs.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across contexts* (pp. 77-98). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211005>

OECD (2019a). *TALIS 2018 results (vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing.

OECD (2019b). *Country note. Portugal: Education at a glance 2019*. OECD Publishing.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The future we want*. OECD Publishing.

Oliveira, I., & Courel, C. (2013). Mudança e inovação em educação: O compromisso dos professores. *Interacções*, 27, 97-117. <https://doi.org/10.25755/int.3404>

Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427-439. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644>

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo: Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto Editora.

Pascual, J. (2019). Innovación educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 4(2), 9-30. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12205>

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. (2019). Diário da República n.º 111/2019, Série I de 2019-06-11, 2954-2957. <https://data.dre.pt/eli/port/181/2019/06/11/p/dre/pt/html>

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou S., & Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across contexts*. Emerald Publishing.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2014). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Orgs.), *Reinventing curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 187-206). Bloomsbury.

Roldão, M. (2004). Competências na cultura de escolas do 1.º ciclo. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves, & F. Paixão (Eds.), *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp. 177-197). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

União Europeia. (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, Jornal Oficial da União Europeia, L 394/10 (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PT>

Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (Eds.). (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge.

Young, M. (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145-155. <https://doi.org/10.34626/esc.vi32>

i CIIE-FPCEUP, Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-9068-1203>

ii Universidade Aberta; CIIE-FPCEUP, Universidade do Porto,
Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-7960-5923>

iii CIIE-FPCEUP, Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:

Ana Cristina Torres
FPCEUP, Rua Alfredo Allen, s/n, 4200-135, Porto, Portugal
acctorres@fpce.up.pt

Recebido em 1 de fevereiro de 2021
Aceite para publicação em 11 de fevereiro de 2022

Challenges of curriculum innovation: Perspectives of veteran teachers

ABSTRACT

The marked ageing of teachers in Portugal has been recognised as one of the obstacles to the change of the educational paradigm to which many European educational systems are committed. The growing generational differences between teachers and students, the constant pressures for the educational use of technologies and the intensification of the teaching work have contributed to a feeling of inefficiency of the curricular work and a certain professional disenchantment in many teachers. In this context, the REKINDLE+50 project worked with veteran teachers seeking to enhance the relationship between their curricular agency and teaching practices through the use of digital technologies, with a view to promoting professional (re)enchantment through curricular innovation. This text analyses veteran teachers' perspectives about the challenges of curricular innovation through the use of technologies, including practices, perceived risks, obstacles and overcoming strategies that they identify in their agency towards curricular innovation. Assuming a qualitative methodology of interpretative nature, a content analysis was conducted to the murals on padlet and the individual reflections of 36 teachers who participated in a training course, organized within the project, as well as to the transcripts of three focus groups. From this analysis it was found that the curricular agency of veteran teachers is enhanced by innovation practices through technologies, especially when they perceive the sustainability of these practices and their effects on a more active participation of students in teaching activities and the improvement of their learning.

Keywords: Veteran teachers; Curriculum innovation; Curriculum autonomy and flexibility; Use of digital

Retos de la innovación curricular: Perspectivas de los profesores veteranos

RESUMEN

El marcado envejecimiento del profesorado en Portugal ha sido reconocido como uno de los obstáculos para cambiar el paradigma educativo con el que están comprometidos muchos sistemas educativos europeos. Las crecientes diferencias generacionales entre profesores y alumnos, las constantes presiones para el uso educativo de las tecnologías y la intensificación de la labor docente han contribuido a una sensación de ineficacia del trabajo curricular y a un cierto desencanto profesional en muchos profesores. En este contexto, el proyecto REKINDLE+50 ha trabajado con profesores veteranos que buscan mejorar la relación entre su agencia curricular y sus prácticas de enseñanza mediante el uso de tecnologías digitales, con el fin de promover el (re)encanto profesional a través de la innovación curricular. Este texto analiza las perspectivas de los profesores veteranos sobre los retos de la innovación curricular mediante el uso de las tecnologías, incluyendo las prácticas, los riesgos percibidos, los obstáculos y las estrategias de superación que identifican en su agencia hacia la innovación curricular. Asumiendo una metodología cualitativa de carácter interpretativo, se realizó un análisis de contenido a los murales en padlet y a las reflexiones individuales de 36 profesores que participaron en un curso de formación, organizado dentro del proyecto, así como a las transcripciones de tres grupos focales. De este análisis se desprende que la agencia curricular de los profesores veteranos se ve reforzada por las prácticas de innovación a través de las tecnologías, especialmente cuando perciben la sostenibilidad de estas prácticas y sus efectos en una participación más activa de los alumnos en las actividades de enseñanza y en la mejora de su aprendizaje.

Palabras clave: Profesores veteranos; Innovación curricular; Autonomía y flexibilidad curricular; Uso de tecnologías digitales curriculares

Tecnologias móveis como estratégia de desenvolvimento e (re)encantamento profissional docente: O que pensam os professores veteranos

RESUMO

As primeiras décadas do século XXI vieram reforçar a consolidação das tecnologias como recurso desejável e incontornável em diferentes esferas da vida social. De igual forma, no campo da educação, a inovação e a mudança das práticas curriculares têm sido reconhecidas como essenciais para que a educação e, em particular, as escolas consigam responder às exigências de uma sociedade que, vinculada à economia do conhecimento, vê com especial interesse o fomento de um conjunto de competências intrinsecamente ligadas ao manuseio e desenvolvimento de novas tecnologias. Em Portugal, esta expectativa complexificou o trabalho pedagógico de um corpo docente que, como se sabe, se encontra bastante envelhecido. Importa, por isso, averiguar o que pensam os professores acerca dos contributos que a formação contínua lhes pode propiciar ao nível das tecnologias, de modo a poderem responder de forma mais cabal a esses desafios. Neste artigo, são mobilizados dados relativos às perceções, expectativas e reflexões de cerca de 70 professores veteranos (com alargado percurso profissional) que participaram numa formação em tecnologias móveis para fins educativos, na tentativa de sistematizar a sua relação com a integração pedagógica da tecnologia em educação. Para o efeito, recorreremos aos questionários aplicados aos participantes no início da formação, destacando o perfil destes professores, com o intuito de visibilizar algumas tendências da sua relação com as tecnologias móveis. Além disso, exploramos as potencialidades da formação como instrumento de re(encantamento) e desenvolvimento profissional, a partir das reflexões redigidas pelos participantes no término da formação.

José Carlos Morgadoⁱ
Instituto de Educação
da Universidade do
Minho, Portugal

Marco Bentoⁱⁱ
Instituto de Educação
da Universidade do
Minho, Portugal

Thiago Freiresⁱⁱⁱ
Instituto de Educação
da Universidade do
Minho, Portugal

1. INTRODUÇÃO

Nos dias que correm, o trabalho em educação desenvolve-se num contexto de intensa transformação social que, em grande parte, é caracterizada pelo crescente recurso à tecnologia na vida quotidiana. É possível afirmar que nos encontramos no epicentro de uma revolução tecnológica sem precedentes, que altera a forma como vivemos e nos relacionamos com os outros. Trata-se de um tempo marcado pela convergência de tecnologias físicas, digitais

e biológicas que, inclusivamente, alteram o sentido do que significa ser humano (Leahy et al., 2019), na tessitura de um momento *sui generis* concetualizado na figura de uma “Quarta Revolução Industrial” (Schwab, 2016).

As configurações sociais que emergiram a partir desta Quarta Revolução Industrial (Leahy et al., 2019; Schwab, 2016) apontam para a complexificação das relações a um nível jamais experimentado pela humanidade, agora refletidas, por exemplo, nas possibilidades ilimitadas que as tecnologias (móveis e digitais) oferecem, interligando biliões de pessoas e facultando-lhes, em simultâneo, o acesso a diferentes formas e fontes de conhecimento. De facto, há ainda muito por desvendar acerca da velocidade e magnitude da revolução em curso, embora alguns dos seus efeitos sejam claramente visíveis, com impacto no mundo do trabalho e da comunicação. Neste texto propomos uma reflexão acerca da transformação social em curso, a partir das lentes da educação. Incidimos, especificamente, na formação no contexto das tecnologias móveis e sua relação com o perfil dos participantes – professores com mais de 50 anos.

Nesse sentido, nas secções que se seguem: (i) enquadramos a necessidade de integrar as tecnologias no domínio da educação, destacando a sua relação com a ideia de inovação; (ii) enalteçemos o lugar ocupado pelos professores nesse processo, introduzindo, inclusivamente, um debate acerca da relação entre professores veteranos e tecnologias; (iii) discorreremos sobre o desenho da investigação e seus objetivos; e, finalmente, (iv) apresentamos e discutimos os dados recolhidos, que destacam tendências e crenças dos professores acerca das tecnologias, as suas motivações para a realização de uma formação especializada em tecnologias móveis e as perceções dos efeitos de tal formação no exercício da docência.

2. A INTEGRAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIA EM EDUCAÇÃO

Como pilar fundamental da sociedade, o sistema educativo não pode eximir-se da influência do mundo digital emergente, nem das transformações que o mesmo tem gerado aos mais diversos níveis. Ainda que exista uma certa desconfiança, ou mesmo descrença, acerca do contributo destas transformações em termos educativos, a verdade é que têm sido incorporadas algumas mudanças, quer nas formas pedagógicas, quer nas dimensões curriculares (Baruch & Erstad, 2018; Camilleri & Camilleri, 2017), com intuito de responder a um mundo em que as tecnologias digitais são cada vez mais omnipresentes (Kearney et al., 2019). Considerando que os processos de desenvolvimento das crianças e dos jovens têm sofrido alterações, em parte como consequência da saturação da tecnologia na vida quotidiana, estamos convictos de que é inquestionável o imperativo da reorganização do trabalho escolar, sobretudo por ser necessário responder a um novo conjunto de exigências que surgem em linha com as competências e habilidades desejáveis por parte da sociedade do século XXI (Baruch & Erstad, 2018; Orlando, 2014a).

A sistematização destas transformações no campo educativo é alimentada, por um lado, por legisladores, na medida em que reconhecem o papel da tecnologia como veículo imprescindível ao progresso socioeconómico

e, por outro, pelos diferentes atores educativos, que associam a integração de novas tecnologias à possibilidade de inovação pedagógica (Camilleri & Camilleri, 2017). De facto, a construção do discurso de inovação no seio do edifício educativo tem sido forjada em estreita ligação com a integração de tecnologias (OECD, 2010; Thomas & Brown, 2011; Tuomi, 2006), prevalecendo a convicção de que o recurso às novas tecnologias, digitais e móveis, se associa, inevitavelmente, à promoção de uma nova cultura de aprendizagem.

Não deixando de reconhecer, com Morgado (2017), a necessidade clarificar o que se entende por inovação em educação, de modo a evitar que as reconfigurações dos processos de ensino e aprendizagem se resumam a meros ajustes cosméticos, Thomas e Brown (2011) consideram que as efetivas transições no espectro pedagógico passam pelo abandono de ações educativas caracterizadas pela mecanização, ainda que muitas vezes sejam justificadas sob a égide da construção colaborativa de conhecimento. No fundo, trata-se de valorizar paradigmas de organização e gestão do trabalho educativo, pautados pela valorização de uma participação mais ativa e colaborativa por parte dos estudantes, no processo de apropriação do património cultural (Freires, 2019). Na esteira de Thomas e Brown (2011), isso implica que os cenários de aprendizagem se estruturam de modo a usufruir das potencialidades que os recursos digitais oferecem, nomeadamente em termos de acesso à vasta fonte de informação, em franco movimento, sem se deixarem artificialmente “digitalizar” em função destes.

Nestes termos e assumindo que a crescente riqueza tecnológica do mundo em que vivemos contribui potencialmente para o redimensionamento da pedagogia, uma vez que disponibiliza as ferramentas necessárias para transformar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo a sua customização (OECD, 2010), um dos maiores desafios com que nos deparamos relaciona-se, sobretudo, com a capacidade de os agentes educativos articularem os recursos tecnológicos com um trabalho pedagógico orientado para a produção de sentidos. Como sugere Earle (2002), a integração da tecnologia em contexto educativo deve ser perspetivada a partir de um olhar abrangente, no pressuposto de que todos os elementos do sistema se encontram interligados, de forma a funcionarem como um todo.

Se a sala de aula sempre se estruturou na base de um conjunto de tecnologias, ainda que, predominantemente, materiais e físicas, a tecnologia digital representa um acréscimo importante para o enriquecimento desse contexto, dado o seu potencial distinto na promoção e comunicação de ideias e conhecimentos (Orlando, 2014a), reforçando a possibilidade do planeamento e conceção do que significa a inovação no terreno das práticas educativas. Um desafio que se coloca em paralelo à expectativa social de que a escola propicie a todos os jovens uma educação congruente com os desafios do século XXI (Martín et al., 2019; Orlando, 2014a), preparando para se integrem de forma plena na sociedade, portanto como cidadãos incluídos (Surian & Sciandra, 2019), civicamente responsáveis e preparados para o mundo do trabalho (Willness & Bruni-Bossio, 2017).

3. OS PROFESSORES COMO PROTAGONISTAS DA MUDANÇA

É hoje amplamente aceite que vivemos num mundo orientado para a inovação, cuja relação com as (novas) tecnologias é explícita. Envolver as novas tecnologias no ambiente escolar significa, por isso, inserir o mundo da escola no mundo da vida dos estudantes, tornando-o mais familiar e mais próximo das experiências das crianças e dos jovens (Spiteri & Rundgren, 2017).

Atualmente, um conjunto considerável de crianças e jovens tem acesso a computadores pessoais e dispositivos móveis, que utilizam com os mais variados propósitos (Camilleri & Camilleri, 2017; Hannon, 2009) – embora não se deva perder de vista que o acesso a estas tecnologias ocorre de forma desigual entre diversos grupos sociais, contribuindo para consolidar o fenómeno da “exclusão digital” (Talaee & Noroozi, 2019), o que reforça, ainda mais, a importância de a educação escolar assumir um papel de vanguarda no processo de inserção digital das populações. Perante as questões elencadas, a escola não pode deixar de mudar e se adaptar às novas realidades, de modo a responder às necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes (Camilleri & Camilleri, 2017). Nesse processo, importa ter em conta as múltiplas potencialidades que as tecnologias móveis e/ou digitais podem proporcionar.

Nessa ordem de ideias, Zhu et al. (2016) consideram que com o desenvolvimento das tecnologias móveis, interconectadas e pessoais, a aprendizagem móvel se tornou num dos eixos estruturantes do paradigma de aprendizagem orientada pela tecnologia, de modo que o próximo passo a dar é o da consolidação desses sistemas de aprendizagem no âmbito da ação educativa.

Os avanços mais recentes no domínio tecnológico e sua ligação à educação deram origem ao que, atualmente, se designa como *educação inteligente (smart education)* (Morgado et al., 2021), cuja definição, ainda em curso, remete para a utilização no sistema educativo de ferramentas inteligentes, com emprego das mais recentes tecnologias da informação e comunicação, com o propósito de interligar os processos de ensino e aprendizagem (Daniela, 2019; Dron, 2018). Em causa, prevalece uma vez mais a possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos para potenciar o sucesso académico dos estudantes, recorrendo, predominantemente, a abordagens pedagógicas centradas nos estudantes (Gros, 2016; Lister, 2018), de acordo com os princípios de uma ação contextualizada, personalizada, omnipresente e colaborativa (Kearney et al., 2019; Zhu et al., 2016).

Ora, mais assente em tecnologias de ponta ou mais circunscrita a tecnologias da informação e comunicação conhecidas, como é o caso dos computadores, dos *tablets* e dos telemóveis, a inovação nas escolas é um fenómeno em curso, inevitável e irreversível. Obviamente que a inovação se concretiza em diferentes fases e depende de diferentes recursos, bem como dos contextos onde ocorre. Em quaisquer dos cenários, porém, é essencial reconhecer que a transformação do sistema educativo, quer pelo emprego de tecnologias, quer pela adoção de outras medidas, implica sempre um período de realização. A esse respeito, Leahy et al. (2019) argumentam que a integração de novas tecnologias em educação envolve um período de desencontro entre a realidade e as expectativas, num momento em que somos confrontados com considerações mais críticas acerca da eficiência, ou não, do emprego de novas ferramentas.

Em idêntica linha de pensamento, Gros (2016) afirma que o recurso às tecnologias em processos educativos impacta nas experiências habituais dos estudantes e tem consequências diretas nos métodos de ensino e aprendizagem em contexto formal, exigindo dos profissionais da educação o reajustamento das suas abordagens pedagógicas. No entanto, a complexidade acrescida ao cenário escolar pode provocar a emergência de complicações, especialmente quando se verificam problemas de autoconfiança por parte dos professores e quando não lhes é oferecida formação adequada (Leahy et al., 2019; Thomas Dotta et al., 2019). Nesses casos, a consequência mais concreta é a ausência de uma integração significativa da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem (Earle, 2002), o que torna evidente a importância do papel dos professores no seio dos processos educativos, permitindo-nos reconhecer que um eventual processo de mudança da cultura escolar só pode idealizar-se com o seu contributo e o fortalecimento das suas práticas. Os aspetos referidos permitem-nos concluir que, por um lado, é necessário prover apoios no contexto do desenvolvimento profissional, de modo a assegurar o domínio técnico-pedagógico dos recursos que se pretende que os professores utilizem (Snoeyink & Ertmer, 2001) e, por outro, é crucial que os professores se posicionem como agentes estratégicos de decisão curricular, capazes de garantir a promoção das especificidades locais e de estimular aulas que proporcionem uma autêntica vivência democrática (Morgado, 2017).

Em Portugal, ao cenário dos desafios da integração tecnológica em processos pedagógicos na educação formal, acresce o problema do envelhecimento do corpo docente (OECD, 2019), razão que nos leva a interessar pela ação estratégica dos professores definidos como veteranos (Admiraal et al., 2019; Carrilo & Flores, 2018). Concretamente, é considerado veterano um professor que tem um vasto percurso profissional, compreendendo uma carreira de vinte ou mais anos de prática docente. Uma revisão aprofundada da literatura centrada nos professores veteranos e na respetiva integração de tecnologia em práticas educativas revela dois mediadores fundamentais: (1) as atitudes/crenças perante a tecnologia (Buabeng-Andoh, 2012; Shifflet & Weilbacher, 2015); e (2) o sentimento de aperfeiçoamento pedagógico, quando do emprego de tecnologias (Bingimlas, 2009; Chandra & Mills, 2015; Meister & Ahrens, 2011; Orlando, 2014b). A partir destes dois argumentos, os paradigmas educativos são considerados como um ponto de partida essencial, interferindo com a predisposição dos professores para a reorganização dos ambientes do ensino e da aprendizagem, constatando que a produção de respostas mais positivas é feita pelos docentes que se enquadram em perspetivas construtivistas (Chandra & Mills, 2015; Lakkala & Ilomaki, 2015; Orlando, 2014b; Snoeyink & Ertmer, 2001).

Em termos de atitudes dos professores, prevalece na literatura a ideia de que uma mentalidade positiva em relação à tecnologia promove a sua integração nas práticas pedagógicas (Bingimlas, 2009; Chandra & Mills, 2015). No entanto, existem registos de algumas incompatibilidades entre essa atitude positiva e a transformação concreta das práticas (Buabeng-Andoh, 2012; Camilleri & Camilleri, 2017; Shifflet & Weilbacher, 2015). Por norma, esses desencontros são associados às diversas dimensões da mudança enquanto fenómeno no campo educativo. A esse propósito, Orlando (2014b) afirma que

ao longo da carreira os docentes são recorrentemente convocados a alterar as suas práticas, muitas vezes sem serem informados ou consultados acerca das transformações requeridas, o que agrava o seu sentimento de desinteresse pela mudança.

A competência e confiança dos professores no manuseamento da tecnologia é um fator-chave para a sua inclusão nos processos de ensino e aprendizagem (Bingimlas, 2009; Chandra & Mills, 2015; Khlaif, 2018; Lakkala & Ilomaki, 2015). Daí que a formação seja reconhecida como uma variável decisiva para uma mudança bem-sucedida nas práticas de ensino (Camilleri & Camilleri, 2017). De acordo com Louws et al., (2017), existe um interesse significativo por parte da comunidade educativa na formação em tecnologia, considerando que é necessário conhecer o nível de competência dos professores para se poder estabelecer a formação adequada (Snoeyink & Ertmer, 2001). Por isso, Camilleri e Camilleri (2017) consideram que aumentar as oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores é uma forma eficiente de impulsionar o envolvimento das tecnologias no ensino e aprendizagem, porque ajuda a formar professores confiantes e solidários.

Constatado o lugar inequívoco dos professores no processo educativo e o papel determinante que devem assumir na implementação de mudanças nesse contexto – no caso específico deste trabalho, no âmbito da integração tecnológica como recurso pedagógico –, nas secções a seguir caracterizamos a formação de professores que foi realizada no âmbito do projeto REKINDLE+50, explicitamos a metodologia que serviu de base à investigação aqui apresentada, organizamos as motivações dos professores que participaram na formação, salientando algumas perspetivas relativamente à integração concreta das tecnologias na sala de aulas, e realçamos algumas tendências e efeitos da formação no desenvolvimento profissional dos professores. Por fim, tecemos algumas considerações acerca do processo de inserção tecnológica na escola do século XXI.

4. METODOLOGIA

Tendo constatado que a inovação em educação pode pressupor a integração de novas tecnologias no contexto da sala de aulas e, conscientes do papel primordial dos professores nesse desafio, a investigação a partir da qual se redigiu este artigo teve por objetivo sistematizar a relação dos professores veteranos com a integração pedagógica das tecnologias em educação. Nesse sentido, delineámos duas questões de investigação a que procurámos responder:

- a) Quais as disposições dos professores veteranos relativamente à integração tecnológica em contexto pedagógico? Quais as suas motivações para promover essa integração?
- b) Como é que os professores percecionam os efeitos de uma ação de formação em tecnologias móveis no seu quotidiano profissional?

As ações de formação a que se reporta este texto e que sustentam este estudo foram realizadas no âmbito do projeto REKINDLE+50. O projeto foi desenvolvido em parceria por duas universidades e envolveu dois Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE) da Região Norte de Portugal.

Com uma dupla dimensão – investigação e intervenção, o projeto envolveu professores com mais de 50 anos e centrou-se na renovação do seu compromisso com a docência e a inovação curricular, mediada pelo recurso às tecnologias digitais móveis. Os CFAE envolvidos têm estado intrinsecamente ligados ao projeto “Salas de Aula do Futuro” – iniciativa que tenta responder à desmotivação dos estudantes e a questões relacionadas com o (in)sucesso escolar, recorrendo para o efeito a novas metodologias de ensino. As ações de formação, reconhecendo a situação de envelhecimento do corpo docente em Portugal, foram desenhadas para preencher as lacunas existentes entre os interesses dos professores veteranos e a cultura digital, promovendo um espaço de interconectividade em torno das alteridades dos professores e dos alunos, através do fortalecimento de um elemento comum – a linguagem da tecnologia. Entre 2019 e 2020 foram realizadas quatro ações de formação, duas em cada um dos CFAE, com o tema “Aprender com dispositivos móveis – cenários inovadores de aprendizagem”. As ações de formação foram acreditadas com 50 horas de duração (25 presenciais e 25 de trabalho autónomo), inseridas na área de formação “Práticas pedagógicas e didática na docência”, na modalidade de oficina de formação, e abordaram modelos pedagógicos como: *flipped learning, gamification, game based learning e digital storytelling*. Estes modelos pedagógicos inspiraram o trabalho com diferentes recursos tecnológicos, tendo sido realizadas planificações e implementadas atividades pedagógicas com apoio de tecnologias móveis. Além disso, foram realizadas rodas de conversa com especialistas sobre os seguintes temas: currículo, envelhecimento, desenvolvimento profissional e identidades. No total, concluíram as ações de formação 65 professores (52 mulheres e 13 homens). A média de idades dos participantes era de 55 anos e o seu tempo médio de exercício profissional era de 28 anos, podendo assim serem considerados como professores veteranos (Morgado et al., 2021; Admiraal et al., 2019; Carrilo & Flores, 2018). Acerca destes professores, interessa, ainda, referir que eram oriundos de todos os níveis de ensino que integram a escolaridade obrigatória, isto é, desde o primeiro ciclo do ensino básico até ao ensino secundário. Além disso, frequentaram as ações três educadoras de infância.

Ao longo da participação nas ações de formação, os professores foram envolvidos em diferentes momentos de recolha de informação, que incluíram questionários online, entrevistas, observação participante da formação, observação de aulas, produção de diários de bordo digitais (*padlets*), grupos de discussão focalizada e reflexões escritas sobre a formação. Para responder às questões de investigação que referimos atrás recorreremos aos dados produzidos no âmbito dos questionários e às reflexões escritas produzidas pelos professores. Os questionários envolveram três conjuntos de questões: o primeiro relacionado com o perfil profissional (idade, sexo, experiência de ensino, área do conhecimento, funções desempenhadas, nível de ensino); o segundo em que se pretendeu explorar os usos e as crenças dos docentes em relação às tecnologias móveis e, por fim, o terceiro conjunto de questões procurou explorar as crenças dos professores sobre as potencialidades e os riscos do uso das tecnologias móveis nas atividades de sala de aula. Ao acederem e responderem ao questionário online, os 65 professores concordaram com o conteúdo do termo de consentimento livre e informado, onde foram garantidas as

condições de preservação dos dados e do anonimato. Na etapa final de cada ação de formação os professores foram convidados a produzir uma reflexão que, entre outros aspetos, incidisse sobre o processo da formação (atividades desenvolvidas, objetivos iniciais, aspetos positivos e pontos a aperfeiçoar na própria prática profissional) e sobre os resultados (resultados das atividades desenvolvidas em termos de satisfação dos alunos/alunas, aprendizagens e possíveis efeitos a longo prazo, tendo como referencial o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória).

Os dados foram sistematizados de acordo com os princípios da análise descritiva e de conteúdo (Freires et al., 2019; Pereira, 2010), com recurso ao *software* NVivo12. Como resultado, o modelo analítico que idealizámos organiza os dados em três dimensões: (i) as perceções e tendências de recurso às tecnologias por parte dos professores; (ii) as motivações e expectativas relativamente à participação numa ação de formação vocacionada para a integração de tecnologias móveis em ambientes pedagógicos; e (iii) as perceções dos professores sobre os efeitos da formação na sua prática profissional.

5. OS PROFESSORES NA LINHA DE FRENTE: PROJETOS DE MUDANÇA?

A literatura esclarece que o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no recurso à tecnologia é influenciado, significativamente, pelas perceções e atitudes dos professores face a essa possibilidade, sendo de considerar, também, a forma como conseguem conferir sentido à relação entre as ferramentas mobilizadas e os objetivos de aprendizagem a concretizar (Lakkala & Ilomaki, 2015).

No caso específico dos professores veteranos, ao desafio da inovação/mudança de práticas associam-se as particularidades relacionadas com a sua experiência no mundo digital e com um eventual sentimento de cansaço, ou mesmo de frustração, perante as contínuas solicitações institucionais de mudança com que são “bombardeados” (Orlando, 2014b). O facto de 65 professores veteranos se terem envolvido numa formação vocacionada para o desenvolvimento de práticas educativas com recurso a tecnologias móveis permite ainda inferir que, no processo de transformação do edifício escolar, os docentes continuam a fazer frente aos desafios que se colocam na sociedade contemporânea, o que exige uma reflexão alargada sobre os elementos que se incluem, numa perspetiva tecnológica, no domínio da inovação em educação.

Nas próximas secções apresentamos os resultados da investigação, em consonância com as três dimensões que identificámos atrás: (i) perceções e tendências de recurso às tecnologias; (ii) as motivações para participar numa ação de formação em tecnologias móveis; e (iii) perceções sobre os efeitos da formação na prática profissional. Desta forma, responderemos às questões de investigação que nortearam este estudo.

5.1 PROFESSORES VETERANOS E TECNOLOGIAS MÓVEIS: PERCEÇÕES E UTILIZAÇÃO

As respostas dos professores a um questionário utilizado para caracterizar o seu perfil, conhecer as suas perceções e a utilização que fazem das tecnologias, permitiu-nos constatar que, de modo distinto do que sugerem alguns mitos acerca desta relação (Thomas Dotta et al., 2019), todos os docentes participantes afirmam que utilizam as tecnologias móveis – telemóveis ou *tablets* – em termos pessoais e/ou profissionais. É no âmbito da gestão das tarefas e da comunicação com os pares em contexto profissional que está centrada a predominância do seu uso; apenas oito professores não utilizam o telemóvel na gestão das tarefas profissionais e quatro acreditam que o seu uso deveria restringir-se à comunicação com os pares. É de realçar que, no caso dos professores que se afastam da possibilidade de recorrer às tecnologias num âmbito profissional, as utilizam, no entanto, em esferas privadas, quer para comunicação, quer para atividades de lazer, afastando, desde logo, a ideia de que existe pouca familiaridade por parte dos professores veteranos com as tecnologias.

O conjunto de questões destinadas a conhecer as crenças dos professores, relativamente à integração dos telemóveis nos processos pedagógicos, permitiu-nos constatar que a maioria dos inquiridos reconhece o potencial deste recurso na dinamização de atividades de ensino e aprendizagem. De certa forma, trata-se de uma resposta esperada, se tivermos em conta que estamos em presença de um conjunto de professores que se inscreveram numa ação de formação direcionada para a utilização de tecnologias móveis nas atividades pedagógicas.

Todavia, importa realçar que, mesmo perante um cenário propício ao reconhecimento, pelos professores, das potencialidades resultantes da mobilização das tecnologias móveis em educação, tal cenário não se estrutura na ausência de dilemas e anseios acerca dessa mobilização. Aliás, quando os professores foram desafiados a posicionar-se perante as seguintes afirmações – “Os dispositivos móveis podem ser utilizados nas atividades escolares”, “Vejo os dispositivos móveis como um recurso que deverá ser explorado” e “Deveria haver uma maior utilização dos dispositivos móveis como recurso de apoio às atividades e aprendizagens escolares” –, a maioria (57 professores) concordou com essas afirmações. Por outro lado, quando confrontados com a questão “Utilizar o telemóvel em atividades na sala de aula distrai os alunos e perturba as atividades escolares”, 15 participantes não se posicionaram nem afirmativamente nem negativamente e dois professores concordaram com a afirmação.

No campo dos constrangimentos relativamente ao uso dos telemóveis, 33 participantes referem o risco de uma utilização indevida por parte dos alunos, com destaque para a possibilidade de serem “um fator de distração” ou um meio de “captar e disseminar imagens e sons para prejudicar os professores/colegas”. Os professores temem que os alunos naveguem por páginas inadequadas e impróprias, afastando-se das atividades propostas, fazendo emergir uma série de preocupações éticas que podem colocar em causa o próprio exercício profissional desses docentes. No fundo, em ligação com a literatura, podemos afirmar que, do ponto de vista dos professores, o dilema

do recurso à tecnologia se relaciona com o efeito centrífugo da sua utilização (Daniela, 2019), ou seja, o afastamento inadequado das ferramentas dos seus propósitos pedagógicos. Tal constatação revela, ainda, a importância da rede no desenvolvimento de uma cultura de inovação (Willness & Bruni-Bossio, 2017). O trabalho que se realiza em colaboração com os pares e é sustentado, sistematicamente, ao nível da escola, tem mais possibilidades de enraizamento. Além disso, é fundamental em processos de experimentação ou fases de realização (Leahy et al., 2019), porque estimula a colaboração e promove o sentimento de confiança dos professores (Bingimlas, 2009).

Independentemente dos constrangimentos que possam existir, as respostas aos questionários permitem constatar que os professores estão dispostos a enveredar pela utilização das tecnologias com finalidades pedagógicas. Além disso, essa predisposição relaciona-se com um trabalho já iniciado, dos 65 professores, tendo 57 afirmado que utilizam ou utilizaram as tecnologias com fins pedagógicos. O que se coloca em causa, no sentido de avançar, é a necessidade de maior formação para promover o domínio, a nível das competências, no manuseamento das ferramentas (Camilleri & Camilleri, 2017; Louws et al., 2017). Uma necessidade que se transforma em motivação, como veremos de seguida, relativamente à participação na ação de formação, que é o ponto de encontro dos participantes na investigação abordada neste artigo.

5.2 PROFESSORES VETERANOS E FORMAÇÃO: RAZÕES PARA AVANÇAR

A emergência da inovação em contexto educativo, sobretudo no que concerne ao recurso às tecnologias, é amplamente associada à necessidade de promover competências, sobretudo a nível técnico, por parte dos professores (Camilleri & Camilleri, 2017; Leahy et al., 2019; Louws et al., 2017; Thomas Dotta et al., 2019). Para além do desenvolvimento de competências, é preciso identificar as necessidades específicas de cada grupo-alvo, de modo a orientar as ações de acordo com as especificidades dos professores interessados (Bingimlas, 2009). Este foi um dos pressupostos que esteve na base da organização das ações de formação para os professores com mais de 50 anos, no âmbito do projeto REKINDLE+50.

A questão que se colocou, no contexto de uma investigação sobre a mudança das práticas, é a seguinte: Por que razões é que os professores veteranos procuraram participar nesta formação? A resposta resulta da análise das reflexões dos professores e desdobra-se em três dimensões: desenvolvimento profissional; relação educativa e relação pedagógica.

No tocante à motivação, neste caso associada ao sentimento de desenvolvimento profissional, os professores consideram a ação de formação como um recurso para o desenvolvimento de competências. Na perspetiva da professora Maria¹, “Parar é morrer”, o que permite inferir que recusar o contacto com novas formas de inovar, neste caso através da tecnologia, é assumir que o desejo de continuar a exercer a profissão terminou. Nesta ordem de ideias, estamos perante uma conceção de formação que se ancora na atualização de competências, como forma de continuar a ser um profissional relevante. Assumindo-se como agentes estratégicos de decisão curricular (Morgado,

1. Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios, respeitando, assim, os princípios do anonimato e confidencialidade dos participantes.

2017), os professores que estão imbuídos do desejo de “não parar”, procuram desenvolver competências bastante específicas, de caráter mais técnico, ainda que se relacionem com questões pedagógicas. Daí que assumam a ação de formação como “a aquisição de conhecimentos na área das tecnologias e da pedagogia” (Marta) e “oportunidade de conhecer outras ferramentas, partilhar experiências” (Fátima).

Uma segunda motivação, associada à relação educativa, diz respeito à necessidade de diminuir a distância entre os interesses e as linguagens dos professores dos que são próprios dos estudantes, fortalecendo, assim, a relação professor-estudante. Além disso, ao associarem a formação à melhoria da relação com os estudantes, os professores acabam, também, por dar resposta a uma necessidade que, mais recentemente, tem perpassado o cenário educativo: o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem centrada no estudante (Gros, 2016; Lister, 2018). É com base numa orientação desta natureza que a professora Joyce justifica a sua presença na ação de formação, alegando que gostaria de “aprender algo novo, que vá ao encontro dos gostos dos alunos e os ajude a aprender”. Em idêntica linha de pensamento, outros docentes relevam a importância das tecnologias e dos seus contributos para o desenvolvimento atual e futuro dos jovens: “A expectativa inicial passa pela possibilidade de aprender mais no sentido de ajudar os jovens de hoje a aceder às melhores aprendizagens de forma a capacitá-los para um futuro de mais oportunidades” (Carolina) e “Proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais interessante indo ao encontro da era digital da qual eles fazem parte!” (Nara).

Finalmente, com justificações na esteira das anteriores, é referida uma outra dimensão: a relação pedagógica. Trata-se de uma dimensão que difere das demais, sobretudo por acentuar a valorização dos processos de ensino e aprendizagem e as metodologias utilizadas na sua concretização, tornando-as mais eficientes pelo recurso à tecnologia. Assim, no âmbito da relação pedagógica, o domínio de novas técnicas está relacionado com o aumento da atratividade das aulas, podendo, inclusive, ser utilizado como estratégia de combate à indisciplina. Assim se compreende que a professora Alice afirme que o seu interesse na formação se justificou por querer “(re)aprender a utilizar aplicações móveis que permitam lecionar e consolidar os conteúdos programáticos e conhecimentos de forma mais motivadora e mais interessante”. Trata-se de um desejo comum a outros docentes, que consideram que a tecnologia pode tornar as dinâmicas educativas mais eficientes e simples: “Interesso-me por esta temática pois reconheço-lhe grande potencial didático e pedagógico.” (André). “Sinto necessidade de conhecer novos métodos que poderão vir a ser facilitadores do processo de ensino/aprendizagem e simplificadores da dinâmica necessária ao contexto da sala de aula.” (Miriam).

Em suma, constatamos que as motivações dos professores veteranos, relativamente à formação, se encontram em sintonia com os valores associados à tridimensionalidade da relação pedagógica em educação. Pesem embora os diferentes motivos que estão na base das suas justificações, refletidas em torno da tríade *Professores* (desenvolvimento profissional), *Estudantes* (relação educativa) e *Património Cultural* (relação pedagógica) (Freires, 2019), parece prevalecer um reconhecimento mútuo: as tecnologias vieram para ficar e já não podem ser ignoradas.

Além disso, não podemos deixar de realçar o protagonismo que os professores veteranos têm assumido perante este cenário, o que contribuiu para diluir o mito de que, como veteranos, os professores seriam inaptos ou estariam desinteressados pelas transformações educativas que se têm realizado, essencialmente, com o contributo das tecnologias (Thomas Dotta et al., 2019).

5.3 PROFESSORES VETERANOS E O DIA SEGUINTE: OS EFEITOS DA FORMAÇÃO

Assumindo a inevitabilidade da inovação em educação e o contributo que as tecnologias têm propiciado para esse processo, se existia alguma dúvida sobre a importância das ações de formação nesse domínio, estamos convictos de que os acontecimentos mais marcantes no ano de 2020 diluíram quaisquer convicções que existissem a esse respeito. A coincidência temporal entre as segundas oficinas pedagógicas, realizadas no âmbito do projeto REKINDLE+50, e a emergência de uma crise pandémica que exigiu do Governo medidas de confinamento e o encerramento das escolas, obrigando os sistemas educativos a recorrer ao “Ensino Remoto de Emergência”, contribuiu para realçar quer o lugar das tecnologias na sociedade contemporânea (Schwab, 2016), sem as quais o isolamento seria muito maior, quer as suas potencialidades como ferramenta de mediação pedagógica. Assim, a análise das perceções dos professores, sobre os efeitos da formação que realizaram na sua prática profissional, não pode deixar de referir que esta experiência, em contexto alargado, contribuiu e influenciou, em boa medida, a forma como os professores – especificamente os que frequentaram a segunda ação de formação – reequacionaram os seus percursos de formação e reordenaram as suas prioridades de aprendizagem.

O ponto de partida, crucial e idiossincrático, para repensar os efeitos da formação não pode dissociar-se do perfil dos formandos. Os professores veteranos que participaram na ação de formação em causa, ao contrário do que, em termos gerais, se poderia pressupor, não se consideram marginalizados em termos digitais (Talaee & Noroozi, 2019; Thomas Dotta et al., 2019). Aliás, como foi demonstrado tanto no domínio das suas perceções como da utilização das tecnologias, um dos maiores interesses destes professores passava por dar o salto da manipulação pessoal e desinteressada das ferramentas para a sua apropriação como instrumento pedagógico, o que lhes permitiria desenvolver práticas mais coesas (Earle, 2002). Talvez, por isso, o primeiro – e mais consistente – conjunto de efeitos da formação se relacione com o desenvolvimento de competências, ora técnicas, ora pedagógicas. É nesse sentido que, por exemplo, a professora Joana sustenta que a formação a tornou “mais confiante no uso das tecnologias digitais. Fomentou o desejo pessoal de ser mais criativa, motivadora e dinâmica”. De igual modo, outros depoimentos ressaltaram o enriquecimento profissional, que não pode dissociar-se de um crescendo em confiança: “Sinto-me, agora, mais confiante para a sua utilização frequente na minha sala de aula e aberta ao conhecimento e aprendizagem de outras que proporcionem ambientes educativos inovadores.” (Raquel).

A confiança, como elemento central na adesão dos professores a práticas pedagógicas integradoras da tecnologia (Bingimlas, 2009; Chandra

& Mills, 2015; Lakkala & Ilomaki, 2015; Orlando, 2014b), é uma característica que sobressai na avaliação dos participantes acerca da sua atuação profissional, sobretudo a partir da ação de formação, reforçando, também, a importância de um conhecimento prévio e que abrange um vasto domínio – o do conhecimento pedagógico. O domínio do conhecimento pedagógico, reconhecido como um importante referente na formação inicial, justifica-se pela sua ação (prolongada) no terreno. Assim, os professores veteranos veem a sua idade e a sua experiência profissional como aliados e não como um obstáculo (Morgado et al., 2021). Esta confiança é corroborada pelo discurso dos professores que participaram na segunda ação de formação, com uma especificidade – o domínio da tecnologia passou de mera ‘opção’ para uma situação de ‘obrigação’, sobretudo por causa da crise pandémica. Daí que, ao reconhecerem os efeitos da formação, estes professores os relacionem com uma experiência abrupta de transformação pedagógica (Leahy et al., 2019). Os professores foram, de facto, confrontados com uma realidade incontornável:

Tendo em conta o contexto atual de ensino à distância, o que aprendi na Oficina, tanto a nível de metodologias de ensino como de novas ferramentas tecnológicas, foi de particular importância, pois houve mesmo necessidade de aplicar estes novos conhecimentos (Daniela).

Numa outra dimensão, a perceção de eventuais efeitos da formação inscreve-se no domínio mais lato da atuação profissional, para além da especificidade pedagógica das tecnologias. Tal empreendimento permitiu constatar que, nessa perspetiva, a influência da formação é limitada. É nesse sentido que a professora Vanessa considera que se pode admitir um possível reencantamento do exercício profissional, “muito embora, como uma chama trémula”, uma vez que, atualmente, se sente como “um pequeno farol, funcionando à distância”. O discurso predominante por parte dos professores, no domínio do reencantamento, é o de que nunca se chegou a um total desencanto, daí que a ação se desdobre mais numa lógica de reencantar outros atores educativos, nomeadamente os estudantes:

O reencantamento, neste contexto, visou claramente os alunos! Tendo em atenção as metas, o programa e as aprendizagens essenciais e os alunos que tinha, percebi, no início do ano letivo, que o desafio seria grande e que para os motivar e obter resultados interessantes, teria de fazer, forçosamente, aulas diferentes, e que os meus skills digitais certamente seriam importantes (Luciana).

A mensagem que sobressai, no contexto dos efeitos da formação no desempenho da função docente, tem uma direção clara, uma direção de futuro, fundada numa dimensão de movimento. Para regressar à justificação dada por uma das participantes de que “parar é morrer”, o envolvimento dos professores na ação REKINDLE+50 e sua respetiva reflexão acerca desta jornada permitem-nos identificar duas premissas. A primeira, relativa à inevitabilidade da mudança em educação, um processo que não pode eximir-se do recurso a novas ferramentas e a tecnologias – digitais, móveis, inteligentes.

Inscreve-se no reconhecimento de que o mundo da escola não se pode alhear do mundo da vida (Baruch & Erstad, 2018; Camilleri & Camilleri, 2017). A segunda, referente ao facto de os professores veteranos manterem o fôlego e estarem preparados para reorganizar os seus percursos profissionais e (re) significar as suas práticas. Nesse sentido, o importante é serem reconhecidos como agentes efetivos desta mudança e parte integrante da sua elaboração (Morgado, 2017; Orlando, 2014b). A mudança, sabem os professores, não está fundada no tempo futuro. Ela vive-se no aqui e agora.

Analisadas as questões de investigação em torno das quais estruturámos este texto, importa salientar a predisposição dos professores para usarem as tecnologias móveis com finalidades pedagógicas, independentemente dos possíveis constrangimentos que possam, eventualmente, possuir acerca da sua manipulação na sala de aulas. O facto de tais tecnologias poderem ser um estímulo facilitador das aprendizagens dos estudantes reforça, por si só, essa abertura por parte dos docentes. Assim se compreende que os professores reconheçam a pertinência da formação nesta área, uma vez que consideram que a mesma contribui para fazerem das tecnologias móveis um recurso propício para o desenvolvimento de competências e um artefacto facilitador da inovação curricular nas escolas. No fundo, um conjunto de aspetos que, inevitavelmente, contribuirá para o seu desenvolvimento profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de balanço final e tendo em conta, como refere Zabalza (2006), que a aprendizagem dos alunos é influenciada, de forma significativa, pelos estilos e métodos de ensino dos professores, mas também pelas características e pelos estilos cognitivos de aprendizagem dos alunos, isto é, pela relação entre uma dimensão mais externa – de cariz contextual – e uma mais dimensão interna – de cariz pessoal –, consideramos oportuno elencar duas ou três notas mais relevantes da formação que realizámos e que, inevitavelmente, influenciarão essa relação, sobretudo se tivermos em conta as mudanças que perpassam a sociedade atual.

A leitura de sociedade que aqui expressamos passa pelo reconhecimento, como reitera Schwab (2016), de que vivemos num mundo cada vez mais estruturado e movido pela tecnologia, no contexto do que designa por “Quarta Revolução Industrial”, para se referir a um paradigma em que os *sistemas de fabricação* virtuais e físicos passaram a cooperar de forma intensa e flexível entre si, gerando, de forma acelerada, profundas transformações tecnológicas, económicas e sociais. Por isso, parece-nos imprescindível, mas também inevitável, que a educação abrace essa revolução, de modo a contribuir para a preparação de cidadãos plenos, capazes de responder às exigências características do século em que estamos.

Todavia, não podemos deixar de reconhecer que existem vários desafios a que é necessário dar resposta, para que a missão educativa se possa concretizar da forma mais cabal possível. De entre esses desafios, salienta-se a necessidade de assegurar uma formação contínua atualizada e de qualidade aos professores veteranos para que, apoiados na sua bagagem profissional,

possam continuar a desempenhar funções de forma concatenada com as atuais expectativas sociais sobre a escola e o serviço educativo que presta aos cidadãos. Mais do que um desafio, trata-se de um compromisso fundamental, sobretudo em países como Portugal, onde o envelhecimento do corpo docente é um fator deveras marcante.

No espectro do referido compromisso, as ações de formação realizadas no âmbito do projeto REKINDLE+50 representam pequeníssimas gotas de água num oceano que urge preservar. No entanto, a partir da experiência que realizámos e dos dados que partilhámos, importa destacar algumas considerações que consideramos mais relevantes.

Em primeiro lugar, é importante referir que os perfis dos professores veteranos são distintos, o que nos permite, desde logo, inferir que o tempo de serviço é, sobretudo, um elemento de convergência profissional. A esse respeito, importa ressaltar que as ações de formação destinadas a este tipo de público devem respeitar essa diversidade, embora sem deixar de reconhecer que a literatura focalizada na relação com a tecnologia considera que uma iniciativa deste género, para ser bem-sucedida, deve ter em conta o perfil e as expectativas desses professores.

Em segundo lugar, é necessário salientar o contributo das redes de colaboração numa cultura de inovação. Como argumentámos ao longo do texto, o enraizamento da mudança das práticas é influenciado pelo trabalho colaborativo e pelo apoio entre pares. Por último, é preciso que os sentidos desta inovação/mudança se construam perante as agências das diferentes partes envolvidas. Novamente, com recurso à literatura, recordamos que o eventual cansaço ou a sensação de recusa à mudança, no campo educativo, se pode ficar a dever mais à forma como essa mudança se processa, do que ao(s) sentido(s) que essa mudança transporta. Assim se compreende a necessidade de os professores, veteranos ou não, estarem na linha da frente dos processos e práticas de mudança, ou melhor, dos movimentos de inovação.

Por fim, importa deixar um alerta que nos ajude a clarificar o propósito das considerações finais que acabamos de partilhar. Uma vez que se trata de um estudo qualitativo, restrito a um conjunto de professores bastante limitado, é necessário contextualizar as afirmações que aqui se foram tecendo, o que revela algum cuidado da nossa parte. O facto de o conjunto de professores que participaram no estudo não ser representativo de um grupo ativo e interessado na mudança e revitalização das suas práticas não nos permite transpor os resultados para um cenário mais lato; estamos a falar de uma investigação que envolveu menos de cem professores. Todavia, as perspetivas apresentadas, quer ao nível das suas relações com as tecnologias, que da motivação para frequentar uma ação de formação nesse domínio, quer, ainda, da disponibilidade para incorporar os efeitos dessa formação nas suas práticas quotidianas, exigem que se revalorize o seu trabalho e se melhore a visão, tantas vezes reducionista, acerca do seu perfil e da sua atuação. É que, se, por um lado, a inovação é inevitável, por outro, ela não se constrói por defeito. Por isso, é necessário compreender e valorizar o trabalho dos atores do jogo educativo para, a partir daí, se conseguir uma chama menos trémula.

REFERÊNCIAS

- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22, 337-355. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z>
- Baruch, A. F., & Erstad, O. (2018). Upbringing in a Digital World: Opportunities and Possibilities. *Technology, Knowledge and Learning*, 23, 377-390. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9386-8>
- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
- Buabeng-Andoh, C. (2012). An Exploration of Teachers' Skills, Perceptions and Practices of ICT in Teaching and Learning in the Ghanaian Second-Cycle Schools. *Contemporary Educational Technology*, 3(1), 36-49. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6066>
- Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2017). Digital Learning Resources and Ubiquitous Technologies in Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 22, 65-82. <https://doi.org/10.1007/s10758-016-9287-7>
- Carrilo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>
- Chandra, V., & Mills, K. A. (2015). Transforming the core business of teaching and learning in classrooms through ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 285-301. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.975737>
- Daniela, L. (2019). Smart pedagogy for technology-enhanced learning. In L. Daniela (Ed.). *Didactics of smart pedagogy. Smart pedagogy for technology enhanced learning* (pp. 3-22). Springer.
- Dron, J. (2018). Smart learning environments, and not so smart learning environments: a systems view. *Smart Learning Environments*, 5(25). <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0075-9>
- Freires, T. (2019). *Sentidos da escola em contextos periféricos: narrativas de jovens brasileiros e portugueses*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/125140>
- Freires, T., Bento, M., Morgado, J. C., & Lencastre, J. A. (2019). Professores veteranos e inovação curricular: desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico. In C. Leite & P. Fernandes (Coords.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFe) - Contributos teóricos e práticos* (pp. 761-772). CIIE.
- Earle, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *ET Magazine*, 42(1), 5-13. <https://www.jstor.org/stable/44428716>
- Gros, B. (2016). The design of smart educational environments. *Smart Learning Environments*, 3(15). <https://doi.org/10.1186/s40561-016-0039-x>
- Hannon, V. (2009). 'Only connect!': A new paradigm for learning innovation in the 21st century. *Centre for Strategic Education*. <https://www.leirimar.pt/images/Recursos/Only-connect---a-new-paradigm-for-learning-innovation-in-the-21st-century.pdf>

- Kearney, M., Burden, K., & Schuck, S. (2019). Disrupting education using smart mobile pedagogies. In L. Daniela (Ed.). *Didactics of smart pedagogy. Smart pedagogy for technology enhanced learning* (pp. 139-158). Springer.
- Khlaif, Z. N. (2018). Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Mobile Technology Integration in K-12. *Technology, Knowledge and Learning, 23*, 161-175. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9311-6>
- Lakkala, M., & Ilomaki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education, 90*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.001>
- Leahy, S. M., Holland, C., & Ward, F. (2019). The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom. *Futures, 113*, 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009>
- Lister, P. (2018). A smarter knowledge commons for smart learning. *Smart Learning Environments, 5*(8), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0056-z>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education, 66*, 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004>
- Martín, S. C., González, M. C., & Peñalvo, F. J. G. (2019). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education, 43*(2). 210-223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting Plateauing: Four Veteran Teachers' Stories. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27*(4), 770-778. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>
- Morgado, J. C. (2017). Desafios curriculares para uma escola com futuro. *Revista ELO, 24*, 37-44. <https://hdl.handle.net/1822/51746>
- Morgado, J. C, Lencastre, J. A, Freires, T., & Bento, M. (2021). Smart Education as Empowerment: Outlining Veteran Teachers' Training to Promote Digital Migration. *Technology, Knowledge and Learning, 26*, 897-916. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09494-6>
- OECD (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy. A systematic approach to technology-based school innovations*. Educational Research and Innovation Series, OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264094437-en>
- OECD (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Orlando, J. (2014a). Educational technology: a presupposition of equality? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.956049>
- Orlando, J. (2014b). Veteran teachers and technology: change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching, 20*(4), 427-439. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644>
- Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schwab, K. (2016). *Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.

Shifflet, R., & Weilbacher, G. (2015). Teacher Beliefs and Their Influence on Technology Use: A Case Study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 15(3), 368-394. <https://www.learntechlib.org/primary/p/147400/>

Snoeyink, R., & Ertmer, P. A. (2001). Thrust into technology: How veteran teachers respond. *Journal of Educational Technology Systems*, 30(1), 85-111. <https://doi.org/10.2190%2FYDL7-XH09-RLJ6-MTP1>

Spiteri, M., & Rundgren, S. C. (2017) Maltese primary teachers' digital competence: implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 521-534. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342242>

Surian, A., & Sciandra, A. (2019). Digital divide: addressing Internet skills. Educational implications in the validation of a scale. *Research in Learning Technology*, 27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2155>

Talae, E., & Noroozi, O. (2019). Re-Conceptualization of "Digital Divide" among Primary School Children in an Era of Saturated Access to Technology. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 27-35. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155334>

Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace.

Thomas Dotta, L., Monteiro, A., & Mouraz, A. (2019). Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: mitos, crenças e práticas. *EduSer: Revista de Educação*, 11(1), 45-60. <https://doi.org/10.34620/eduser.v11i1.124>

Tuomi, I. (2006). The future of learning in the knowledge society: Disruptive changes for Europe by 2020. In Y. Punie & M. Cabrera. *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society* (47-85). European Commission.

Willness, C., & Bruni-Bossio, V. (2017). The curriculum innovation canvas: a design thinking framework for the engaged educational entrepreneur. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(1), 134-164. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1320>

Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Zhu, Z. Z., Yu, M., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart Learning Environments*, 3(4), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40561-016-0026-2>

i Instituto de Educação da Universidade do Minho. Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-1216-2264>

ii Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-6948-6094>

iii Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-4741-0763>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:

Marco Bento
Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)
Rua Dom João III - Solum
3030-329 Coimbra, Portugal

Recebido em 5 de abril de 2021
Aceite para publicação em 11 de novembro de 2021

Mobile technologies as a strategy for teaching professional development and (re)enchantment: What do veteran teachers think about it?

ABSTRACT

The first decades of the 21st century reinforced the consolidation of technologies as a desirable and essential resource in different spheres of social life. Similarly, in the field of education, innovation and curricular practices changes have been recognized as essential if education and, in particular, schools are to be able to respond to the demands of a society that, linked to the knowledge economy, seeks the promotion of a set of skills intrinsically linked to the handling and development of new technologies. In Portugal, this expectation has posed new challenges to the pedagogical work of a teaching staff that, as it turns out, is quite aged. Therefore, it is important to find out what teachers think about continuous training' contributions concerning technologies in the sense of equipping them to respond to contemporary demands. In this article, we mobilize data related to the perceptions, expectations, and reflections of about 70 veteran teachers (with extensive professional background) who participated in training focused on mobile technologies for educational purposes, aiming at systematizing their relationship with the pedagogical integration of technology in education. For this purpose, we address the questionnaires applied to the participants at the beginning of the training, highlighting the profile of these teachers, at the same time we identify some trends regarding their relationship with mobile technologies. In addition, we also explore the potential of training as an instrument of (re)enchantment and professional development, in accordance with teachers' reflections which were collected by the end of the training.

Keywords: Mobile technologies; Veteran teachers; Professional development; Curricular practices

Las tecnologías móviles como estrategia de desarrollo y (re)encantamiento profesional docente: ¿Qué piensan los maestros veteranos?

RESUMEN

Las primeras décadas del siglo XXI reforzaron la consolidación de las tecnologías como un recurso deseable y esencial en diferentes ámbitos de la vida social. Asimismo, en el ámbito de la educación, la innovación y el cambio de prácticas curriculares se han reconocido como imprescindibles para que la educación y, en particular, las escuelas sean capaces de dar respuesta a las demandas de una sociedad que, vinculada a la economía del conocimiento, ve de especial interés es la promoción de un conjunto de competencias intrínsecamente vinculadas al manejo y desarrollo de nuevas tecnologías. En Portugal, esta expectativa ha complicado el trabajo pedagógico de un profesorado que, como resulta, está bastante envejecido. Por tanto, es importante conocer qué piensan los docentes sobre los aportes que la formación continua les puede aportar en materia de tecnologías, para poder dar una respuesta más completa a estos retos. En este artículo movilizamos datos relacionados con las percepciones, expectativas y reflexiones de cerca de 70 maestros veteranos (con amplia trayectoria profesional) que participaron en capacitaciones en tecnologías móviles con fines educativos, en un intento de sistematizar su relación con la integración pedagógica de la tecnología en educación. Para ello, utilizamos los cuestionarios aplicados a los participantes al inicio de la formación, destacando el perfil de estos docentes, con el fin de mostrar algunas tendencias en su relación con las tecnologías móviles. Además, también exploramos el potencial de la formación como instrumento de re(encantamiento) y desarrollo profesional, a partir de los datos recogidos en los cuestionarios sobre sus reflexiones finales.

Palabras clave: Tecnologías móviles; Maestros veteranos; Desarrollo profesional; Prácticas curriculares

Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais

RESUMO

Em Portugal, mais de metade dos docentes da educação de infância e dos ensinos básico e secundário tem 50 ou mais anos de idade. Decorrente das políticas de retardamento das possibilidades da reforma por inteiro, que se iniciaram em 2005, um número elevado de professores mantém-se em atividade docente, tendo ultrapassado, inclusivamente, a idade e o tempo de serviço que são considerados na maioria dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores. Este artigo origina-se no projeto REKINDLE+50, voltado ao estudo das possibilidades de os professores com mais de 50 anos aderirem às novas tecnologias, nas suas práticas pedagógicas, e dos seus efeitos em termos de motivação profissional. Tem por objetivo explorar as ressonâncias da dimensão de formação do projeto em termos de conhecimento profissional e de identidade profissional dos professores participantes. Foram tematicamente analisadas as produções dos 65 professores participantes nas ações de formação promovidas no âmbito do projeto e testemunhos destes sobre a experiência de formação e seus efeitos. Os resultados apontam para a existência de uma identidade profissional valorizada, fundamentada, entre outros fatores, numa complexificação dos saberes experienciais docentes, em resultado da integração de conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo no conhecimento profissional, evidenciando-se o desejo e a necessidade de aprender como o principal mediador cognitivo e identitário dessa transformação. Por outro lado, a formação contínua focada na transformação do trabalho pedagógico com os alunos parece ser confirmada como a mais adequada também para o desenvolvimento profissional dos professores veteranos.

Palavras-chave: Envelhecimento na docência; Formação contínua; Identidade profissional; Saberes profissionais; Tecnologias digitais

1. INTRODUÇÃO

Portugal é um dos países que apresentam as maiores taxas de envelhecimento docente da OCDE (OECD, 2019). Mais de metade dos docentes da educação de infância e dos ensinos básico e secundário tem 50 ou mais anos de idade.

Fátima Pereiraⁱ
Universidade do Porto,
Portugal

Amélia Lopesⁱⁱ
Universidade do Porto,
Portugal

Leanete Thomas Dottaⁱⁱⁱ
Universidade do Porto,
Portugal

As políticas de retardamento das possibilidades da reforma por inteiro, que se iniciaram em 2005, resultaram num aumento de cerca de 10 anos na idade dos professores no ativo. Há, por isso, um número elevado de professores que se mantêm em atividade docente, tendo ultrapassado, inclusivamente, a idade e o tempo de serviço que são considerados na maioria dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores.

Sabemos, portanto, pouco sobre essa etapa das vidas destes professores (Thomas Dotta & Lopes, 2021), na qual as alterações físicas se tornam mais patentes. A esta nova realidade juntou-se o impacto de alterações de política educativa que burocratizaram profundamente o trabalho docente e retiraram serenidade aos professores no seu espaço pedagógico predileto – a relação com os alunos em situação de ensino e aprendizagem, a maior parte das vezes na sala de aula. Finalmente, tornou-se cada vez mais difícil para os professores contornar os desafios criados pelas novas tecnologias digitais e seu impacto nas práticas quotidianas, quer devido a apelos governamentais, quer devido ao interesse dos alunos pelas novas formas de comunicação.

A abordagem ao envelhecimento docente na literatura é diversa no que se refere à nomenclatura utilizada para referir os professores em final da vida profissional e inspira-se, direta ou indiretamente, na organização temporal proposta pelos estudos sobre os ciclos de vida dos professores. Professores veteranos ou professores experientes (Day & Gu, 2009; McIntyre, 2010) são os termos que predominam nas discussões cujo foco é o tempo de experiência profissional. No âmbito do nosso estudo, professores com 50 anos de idade ou mais e com pelo menos 20 anos de experiência profissional são referidos como ‘professores veteranos’.

O projeto REKINDLE+50 pretende estudar as possibilidades de os professores com mais de 50 anos aderirem às novas tecnologias, nas suas práticas pedagógicas, e os seus efeitos em termos de motivação profissional. Este artigo aborda, de forma exploratória, as ressonâncias da dimensão de formação do projeto em termos de conhecimento profissional e de identidade profissional dos professores participantes. Para o efeito, analisaram-se produtos realizados pelos 65 professores participantes em ações de formação e testemunhos destes sobre a experiência de formação e seus efeitos. No artigo, abordam-se inicialmente as questões teóricas que subjazem à problemática em estudo – os desafios do envelhecimento e a relação entre conhecimento, identidades profissionais e formação de professores veteranos (denominação que, a seu tempo, é esclarecida). Descreve-se, depois, o projeto REKINDLE+50, nos seus objetivos, estrutura, funcionamento e metodologia. Nas duas secções seguintes, apresenta-se a análise das produções realizadas pelos professores durante a ação de formação e discutem-se os resultados, em função do quadro teórico referido.

2. OS DESAFIOS DO ENVELHECIMENTO NA DOCÊNCIA

O envelhecimento docente é uma realidade nos países da OCDE, na qual Portugal se destaca pelo aumento da percentagem de professores com 50 anos ou mais, de 28% em 2013 para 47% em 2018 (OECD, 2019). Este fenómeno é, em grande parte, decorrente da ampliação da idade da reforma, e correspondente tempo de serviço, que vem crescendo gradualmente

nos últimos 20 anos. No extremo oposto, apenas 1,1% de professores tem menos de 30 anos (Conselho Nacional de Educação, 2019). Este cenário está relacionado com a ausência de políticas de renovação do corpo docente e com um modelo centralizado de recrutamento.

O problema do envelhecimento docente em Portugal fica mais patente em certos níveis de ensino e grupos de recrutamento. Segundo os dados apresentados pelo Conselho Nacional de Educação, em 2019, dos educadores de infância que atuam no ensino público, 83,7% estão acima dos 50 anos de idade. Tendência idêntica é verificada com os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, com 64,8% acima dos 50 anos. Em geral, a média de idade dos professores é de 52,5 anos. No caso dos grupos de recrutamento na Educação Tecnológica, a média de idade é de 59,1 anos.

Um corpo docente envelhecido é indicativo de que a maioria dos professores tem muitos anos de experiência, mas expõe também o seu possível cansaço e desmotivação.

Em estudos de referência, situa-se a fase final da vida profissional docente a partir dos 32 anos de serviço (Huberman, 1989), dos 23 anos de serviço (Gonçalves, 1995) e dos 31 anos de serviço (Day et al., 2006), em função do contexto nacional onde foram realizados os respetivos estudos. Considerando o cenário temporal da realização daqueles estudos e o atual e crescente alargamento do tempo de serviço dos professores, são necessários novos estudos que contemplem a realidade (Thomas Dotta & Lopes, 2021) daqueles a que Robinson (2020) chama “super veteranos” (p. 2). É consensual entre os autores referidos que a última fase da vida profissional é, tendencialmente, marcada pelo desinvestimento e pelo desencanto, ainda que sereno ou não. Numa perspetiva complementar, Hargreaves (2005) refere que o tempo de vida de alguém está estreitamente conectado à vida de um tempo, ou seja, os professores não são apenas definidos pela sua idade ou tempo de experiência, mas também pela sua geração (para o caso português, em Lopes et al., 2016).

A resistência às mudanças, por vezes atribuída aos professores em final de carreira (Laborda & Royo, 2009), está relacionada com o que os professores experimentam de forma geracional, ou seja, com memórias formadas em períodos históricos específicos, que marcaram os professores e que ganharam valor acrescido à medida que estes foram amadurecendo, provocando a rejeição do que surge com um significado oposto. A resistência à mudança está também ligada aos conhecimentos que os professores desenvolveram a partir de sucessivas reformas políticas e sociais, diferentes tipos de gestão escolar, características dos alunos diversificadas, entendimentos diferentes do processo de aprendizagem, aspirações profissionais, do processo de envelhecimento e de circunstâncias pessoais imprevistas. Para Hargreaves (2005), os professores veteranos estão cientes da iminência da reforma e da necessidade de terem as suas contribuições reconhecidas antes de deixarem a profissão; assim, usam a sua vasta experiência e estatuto, com a proximidade da reforma, para serem resistentes e resilientes face a qualquer mudança indesejada. Goodson et al. (2006) entendem que a resistência dos professores é uma questão de geração e de degeneração: geração por ser um movimento de proteção do que foram e fizeram, e degeneração no sentido da erosão e desconstrução das capacidades físicas e profissionais.

Embora as experiências acumuladas ao longo da vida profissional possam facilitar a ação educativa e a agência curricular, nos últimos estádios da carreira docente, as políticas, a burocratização do trabalho docente, a intensificação da carga de trabalho, as questões geracionais que envolvem os alunos e o declínio físico e de saúde são elementos que podem compor o quadro da desmotivação dos professores (van der Want et al., 2018) e que desafiam o seu cotidiano profissional. Por outro lado, a perda de energias por parte dos professores mais velhos e a transferência de parte das energias que restam para as suas vidas pessoais entram em confronto com a necessidade de mobilizar mais recursos do que antes para aguentar as crescentes exigências profissionais (Cau-Bareille, 2014).

A relação positiva com os alunos é fator primordial de satisfação profissional docente. No caso dos professores veteranos, esta satisfação consolida-se à medida que eles realizam as suas aspirações nos seus relacionamentos com os alunos (Meister & Ahrens, 2011). Por outro lado, os alunos podem ser um fator de grande tensão e sentimentos de ineficácia. À medida que os professores envelhecem, crescem os desafios de manter a energia para o trabalho complexo e desafiador de ensinar crianças e jovens cujas atitudes, motivações e comportamento são muito diferentes daqueles com que iniciaram as suas carreiras (Day & Gu, 2009). A mudança no comportamento dos alunos, o *gap* geracional entre os professores veteranos e os alunos (Admiralet al., 2019) e, muitas vezes, a conseqüente diminuição do estatuto do professor diante dos alunos (Orlando, 2014) são fatores que podem provocar o desinvestimento na profissão e originar desmotivação.

O envelhecimento do professor traz também consigo a experiência e a confiança no próprio trabalho; contudo, os recursos para lidar com as exigências do trabalho diminuem (Cau-Bareille, 2014) e “o corpo físico parece desprender-se do sujeito, repercutindo em sentimentos contraditórios relacionados com o envelhecimento” (Lüdorf & Ortega, 2013, p. 661), o que acaba muitas vezes por diminuir o bem-estar nesta fase da vida.

Cansaço físico e problemas de saúde relacionados com o contexto do trabalho docente podem colocar em causa o bem-estar dos professores em final de carreira, fazendo com que avancem para pedidos de reforma antecipada ou consecutivas baixas médicas. Manter os professores veteranos no trabalho com sentimentos de satisfação e realização poderá, então, trazer grandes benefícios, o que depende das devidas adaptações de horários, da carga de trabalho e das responsabilidades (Nacarato, 2000).

Por outro lado, não obstante as dificuldades que os professores enfrentam com o envelhecimento físico e com as vicissitudes profissionais, a satisfação com relação ao desenvolvimento profissional e a mobilização dos conhecimentos profissionais desenvolvidos no decorrer das suas trajetórias está presente (Alves & Lopes, 2016) e é fonte de realização profissional e pessoal.

3. SABERES PROFISSIONAIS, IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES VETERANOS

No contexto teórico para que este estudo de investigação nos transporta, a experiência de vida profissional dos professores veteranos relaciona-se também com uma complexidade de fatores que se prendem com as condições objetivas e subjetivas da profissionalidade docente, que são vividas numa relação intrínseca com a construção da sua identidade profissional. O processo de construção da identidade profissional implica uma dupla transação, biográfica e relacional, constituindo-se como um processo dinâmico e interacional que resulta de sucessivas socializações que, no caso dos professores, ocorre em diferentes tempos e lugares da profissão e do trabalho docente. Não existem, por isso, essências identitárias, definidas *a priori*, mas antes “modos de identificação, variáveis ao longo da história colectiva e da vida pessoal, afectações a categorias diversas que dependem do contexto” (Dubar, 2006, p. 9). Lopes (2009) salienta a importância da perspectiva ecológica na análise da construção das identidades profissionais docentes, permitindo considerar, nessa construção, o contexto global da ação profissional, os modelos culturais, as políticas públicas, os sistemas organizacionais e as relações interpessoais. No núcleo deste sistema ecológico está a pessoa que é o professor; é a especificidade dos modos de integração e de transformação desse sistema ecológico que caracteriza a configuração das formas identitárias que, em cada momento, se constituem, num processo de identificação e de diferenciação relativamente aos referenciais identitários que emergem e se estabelecem nesses contextos. Pode-se, assim, dizer que a identidade profissional dos professores não só se revela em formas identitárias que se transformam ao longo da sua carreira, como a sua configuração depende das condições culturais, políticas e sociais que em cada momento caracterizam o cenário ecológico do trabalho docente (Pereira et al., 2013).

O modo como os professores são marcados, nas primeiras etapas do seu desenvolvimento profissional, as identidades situadas que atualizam (Lopes & Ribeiro, 2000) em cada novo contexto, as práticas por que se sentem reconhecidos, gratificados e elogiados, os projetos em que se envolvem e se sentem o tipo de profissional que querem ser, ou, antes pelo contrário, as experiências que põem de parte e os novos desafios que abraçam são aspetos de um percurso biográfico contínuo que se salda em transformações e rejeições, num processo variável em função das histórias particulares e da história dos países e dos sistemas educativos em que os professores estão inseridos. O quadro semântico em que se movem os professores portugueses tem os seus conteúdos particulares (lembremo-nos do que representou, para muitos, o 25 de abril de 1974) e diferentes num professor de 30 anos ou num professor de 60 anos. A discussão sobre a identidade dos professores veteranos tal como definidos no projeto REKINDLE+50 reclama a geração – o mesmo é dizer: no quadro de uma versão ecológica da noção de construção das identidades profissionais, reclama a história e a mudança cultural. É neste contexto que a rejeição das novas tecnologias, em alguns casos, pode ser entendida. As novas tecnologias digitais introduzem plataformas, velocidade, imagem, enfim, um mundo virtual que comunica com dificuldade com a geração do livro, da

serenidade no estudo, da escrita e da leitura que caracterizam o ambiente pedagógico em que se formou a geração dos atuais professores veteranos. A integração das novas tecnologias digitais no trabalho quotidiano por parte dos professores mais velhos representa efetivamente, para muitos professores, uma conversão identitária, uma metamorfose.

E tudo isto se torna necessário, numa altura em que, como avisa Hargreaves (2005), a reforma se aproxima, em que a avaliação do valor de uma vida inteira brevemente se tornará presente. O risco de muitos professores se reformarem com a sensação de que não são capazes é elevado.

Carrillo e Flores (2018), numa revisão da literatura sobre a identidade de professores veteranos, referem três cenários configuradores dessa identidade: o pessoal, o situado e o profissional. Alguns estudos salientam a motivação intrínseca para ensinar, e nestes casos os professores revelam um nível elevado de motivação, apesar das condições difíceis de trabalho, fortemente vinculado à preocupação com os alunos e ao sentimento de que ainda fazem a diferença nas suas vidas. No cenário situado, os estudos indicam a escola como o principal espaço de pertença e de transformação da identidade dos professores. A relação com os alunos é o fator mais relevante para o compromisso, satisfação e motivação que estes professores revelam no seu trabalho. No que diz respeito ao cenário profissional, Carrillo e Flores (2018) salientam o impacto negativo das políticas neoliberais em educação que, nas últimas décadas, acentuaram a burocratização e intensificação do trabalho docente. O cenário profissional de construção da identidade integra aspetos éticos, afetivos e cognitivos do trabalho docente, cuja expressão tem um profundo impacto no entusiasmo e compromisso com que os professores veteranos realizam o seu trabalho.

O conhecimento profissional dos professores constitui um dos aspetos essenciais da sua identidade profissional, que nos professores veteranos é, simultaneamente, um fator de capacitação face aos desafios e adversidades da profissão e um fator de fragilização identitária, num mundo cada vez mais interconectado, complexo e em constante mudança, onde o conhecimento, na sua provisoriade, se produz e se comunica de forma intensa e rápida; a aprendizagem profissional é, por isso, uma dimensão fundamental da profissionalidade docente em todas as fases da vida profissional, mas que nos professores veteranos se revela particularmente decisiva na sua vinculação à profissão.

Os saberes profissionais dos professores são saberes de ação e integram uma perspetiva 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, saberes no trabalho” (Tardif, 2000, p. 11). Para Gauthier et al. (1997), os saberes profissionais dos professores 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. O saber da ação pedagógica é o saber de experiência dos professores tornado público e ‘posto à prova’ da reflexão e problematização que se desenvolve na aula. Os saberes experienciais dos professores 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 (Pereira, 2019).

Em função do nível de ensino e da área disciplinar em que os professores lecionam, a extensão em que um tipo de conhecimento – por exemplo, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman, 1986) – participa na construção dos saberes experienciais é diferenciada. O ensino secundário é um exemplo paradigmático para este argumento, mas em todos os níveis a área disciplinar (como conteúdo) marca as possibilidades e vontades de ação dos professores, abrindo certas oportunidades e fechando outras (Duarte et al., 2013; Matiz & Lopes, 2014). Tratando-se dos desafios das novas tecnologias digitais, assume particular importância o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo, como referem Mishra e Koehler (2006). Ao proporem este novo tipo de conhecimento, os autores incluem um outro elemento na reflexão (para além do conhecimento de conteúdo e do conhecimento pedagógico de Shulman, 1986): o conhecimento tecnológico em articulação com os dois anteriores e ao serviço do ensino e da aprendizagem de qualidade. Os professores não devem aprender a usar as novas tecnologias por si mesmas, mas antes enriquecer os seus ambientes pedagogicamente com o uso esclarecido das tecnologias.

A aprendizagem profissional é parte fundamental da construção de saberes e, no caso dos professores veteranos, constitui um domínio ainda pouco estudado. A análise da aprendizagem profissional dos professores veteranos requer a sua contextualização e a consideração de diversos fatores e dispositivos de mediação dinâmicos que interferem nas formas, nos conteúdos e nas possibilidades dessa aprendizagem. Como referem Day e Gu (2009), a aprendizagem profissional dos professores é autorregulada e automotivada, implicando processos intelectuais e emocionais; enriquece o seu conhecimento de base, melhora a prática profissional e contribui para o seu comprometimento e satisfação com o trabalho docente (Day & Gu, 2009). Mas as possibilidades e as características dessa aprendizagem não dependem apenas do professor, envolvem processos auto e hétero formativos complexos, que são condicionados, tanto pelas culturas profissionais e organizacionais, quanto pelas políticas educativas. Num estudo sobre a variação das condições de desenvolvimento e aprendizagem profissionais ao longo da carreira, que envolveu 300 professores do ensino básico e secundário de escolas do Reino Unido, Day e Gu (2009) concluíram que, nos professores em final de carreira, essas condições dependem sobretudo de lideranças escolares e culturas organizacionais que considerem o cuidado profissional e o bem-estar emocional desses professores. Por outro lado, alguns estudos identificam mais dificuldades de se aprender no trabalho e com o trabalho à medida que se envelhece (Cau-Bareille, 2014), o que, no caso da introdução curricular das tecnologias digitais, constitui um desafio para a formação dos professores veteranos.

4. O PROJETO REKINDLE+50

O projeto “Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50” (REKINDLE+50) situa-se na interligação das questões do envelhecimento docente e do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. O projeto foca-

-se nos professores com mais de 50 anos e na renovação do seu compromisso com a docência e a inovação curricular, mediadas pelo recurso às tecnologias da informação e da comunicação. Os eixos temáticos mobilizados no projeto são: a formação e o desenvolvimento profissional de professores, a agência curricular e a dimensão intersticial das tecnologias móveis nessa gestão.

Metodologicamente, o projeto associa a investigação à intervenção por meio da formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Realizaram-se ações de formação de professores que decorreram em dois Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE), no norte de Portugal, com o tema “Aprender com dispositivos móveis – cenários inovadores de aprendizagem”. Em cada um dos CFAE foram desenvolvidas duas ações de formação acreditadas com 50 horas de duração (25 presenciais e 25 de trabalho autónomo), envolvendo um total de 65 professores. Inseridas na área de formação “Práticas pedagógicas e didática na docência”, na modalidade de oficinas pedagógicas, as ações abordaram modelos pedagógicos como: *flipped learning*, *gamification*, *game-based learning* e *digital storytelling*. Com base nestes modelos pedagógicos foram trabalhados recursos tecnológicos, realizadas planificações e implementadas atividades pedagógicas com apoio de tecnologias móveis. Foram, ainda, realizadas rodas de conversa com especialistas de diferentes domínios concetuais: currículo, envelhecimento, desenvolvimento profissional e identidades. A formação previa a recolha de informação que permitiu o desenvolvimento da dimensão de investigação do projeto. A informação foi recolhida por meio de entrevistas, grupos de discussão focalizada, observação das sessões de formação e observação de aulas e das reflexões que os professores participantes produziram no decorrer e no final da formação. O projeto envolveu ainda uma recolha de informação de cariz psicológico com os professores, no início e no final da ação de formação.

Neste artigo, a fim de relacionar os saberes e identidades profissionais e o envelhecimento docente, foram mobilizadas as produções dos professores realizadas no decorrer das ações de formação, nomeadamente os *padlets* individuais e as reflexões finais sobre a avaliação.

Estes dados foram analisados segundo os pressupostos da análise temática (Vaismoradi et al., 2013). O processo de análise foi realizado com o apoio do *software* NVivo12, seguindo as etapas:

- a) Familiarização com os dados – leitura e releitura, registo das primeiras impressões;
- b) Codificações iniciais – codificação sistemática dos dados;
- c) Identificação de temas – agrupamento das codificações por temas;
- d) Revisão dos temas – verificação da consistência dos temas, em relação com as codificações, e geração de um mapa temático de análise;
- e) Definição e nomeação dos temas – refinamento dos temas para torná-los claros e concisos;
- f) Análise final dos dados – seleção de exemplos representativos de extratos em relação com o objetivo do estudo e apresentação da análise.

Este processo implicou uma imersão e um profundo engajamento com os dados.

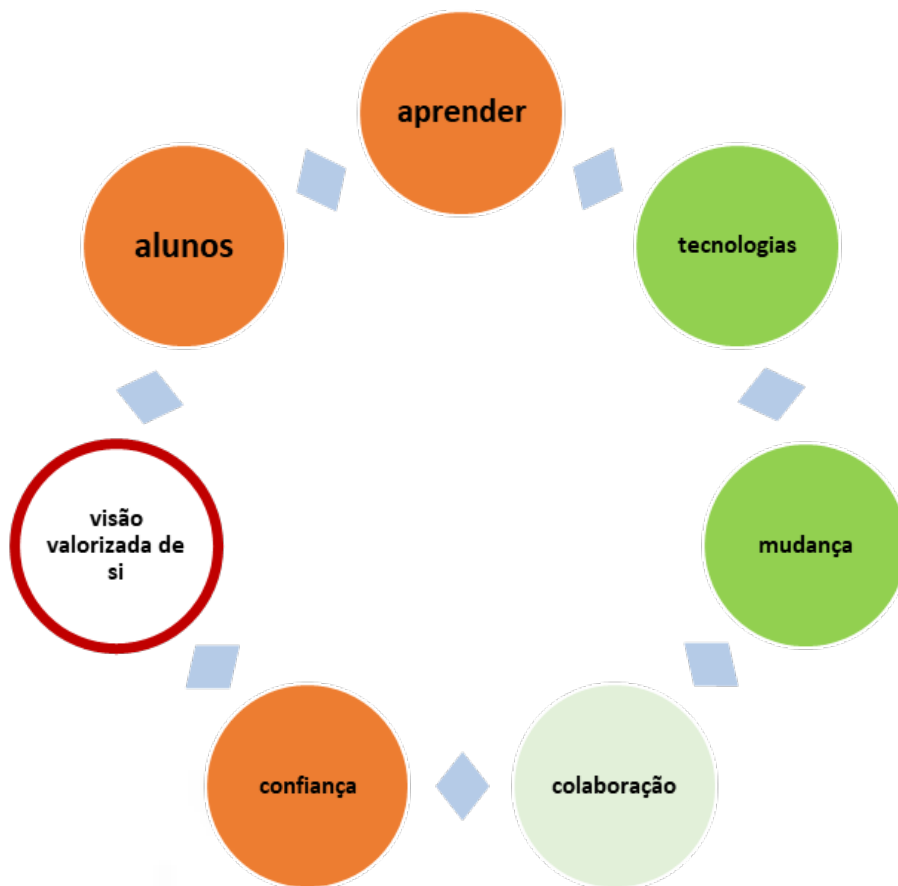
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram na formação 65 docentes, 52 professoras e 13 professores. Em relação à idade, a maioria tem entre 55 e 59 anos de idade (34 professores), cinco professores têm entre 60 e 63 anos, os demais têm entre 50 e 54 anos. Em síntese, os professores envolvidos têm uma média de 55,5 anos, que é uma média ligeiramente superior à média da idade nacional dos professores (52,5 anos). A maior parte deles atua como professor desde há entre 26 e 30 anos (26 professores), o que se equipara ao cenário nacional, e 23 professores estão a exercer a função docente há mais de 31 anos. No âmbito das funções exercidas, 30 professores, no momento das ações de formação, exerciam apenas a função docente e 35 professores, para além da docência, exerciam alguma outra função (direção de turma e/ou liderança pedagógica). Relativamente ao nível de ensino, participaram nas ações de formação três educadoras de infância, uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 11 professores do 2º CEB e 50 do 3º CEB e/ou Secundário. Os professores de disciplina (Campos, 1995) são, portanto, a larga maioria. As áreas de recrutamento com maior número de professores foram os grupos 300 (Português do 3º CEB e Secundário), 420 (Geografia do 3º CEB e Secundário) e 510 (Física e Química do 3º CEB e Secundário).

5. AS PRODUÇÕES DOS PROFESSORES NO DECURSO DA OFICINA DE FORMAÇÃO: ANÁLISE E RESULTADOS PARCIAIS

Tendo em conta os objetivos deste artigo, dos dados analisados elegeram-se os relativos ao tema “Desenvolvimento Profissional”.

Foi identificado um conjunto de subtemas que permitem a sua exploração mais detalhada, nomeadamente: “Desejo/necessidade de aprender” (Aprender), “Tecnologias Digitais (TD)” (Tecnologias), “Práticas, mudanças e inovação” (Mudança), “Sentimentos de segurança/confiança” (Confiança), “Partilha e colaboração” (Colaboração), “Alunos” (Alunos) e “Visão valorizada de si”. Estes subtemas estão interligados (Figura 1), ou seja, os desejos/necessidades de aprender são ‘ativados’ pelas crenças de que o uso das TD é incontornável no contexto do ensino e que estas são promotoras de mudanças e de práticas inovadoras. A utilização das TD é dependente de sentimentos de segurança e de confiança, tendo em conta, especialmente, as questões geracionais, e é potenciada pela partilha e colaboração entre os pares. Por outro lado, o uso das tecnologias em sala de aula ganha sentido e revela-se útil em função dos alunos e da promoção das suas aprendizagens.

Figura 1*Sistema de Subcategorias no Tema 'Desenvolvimento Profissional'*

5.1. DESEJO/NECESSIDADE DE APRENDER

Para os professores participantes no projeto, continuar a aprender, buscar novos conhecimentos, consolidar e aprofundar os conhecimentos e a curiosidade são elementos entendidos como inerentes à docência, representando formas de valorização profissional e possibilidades de uma ação educativa mais significativa para os alunos: “Obter mais conhecimentos e adquirir novas capacidades, para que possa desenvolver a minha prática profissional de uma maneira mais eficaz no que diz respeito à qualidade das aprendizagens dos alunos” (Pedro); “Oportunidade de aprender para me valorizar e melhor ensinar” (Margarida).

Sendo centrais, nos discursos dos professores, os aspetos relativos à relevância da aprendizagem dos professores para a aprendizagem e formação global dos alunos, realça-se ainda a dimensão pessoal da aprendizagem profissional. A contextualização da aprendizagem profissional no domínio das emoções e sentimentos ligados à docência é um dado relevante no projeto: “Curiosidade e o desejo de saber mais” (Magda); “Cativa-me e motiva-me aprender coisas novas.” (Irene); e “Estou sempre recetiva a novas descobertas e disponível para experimentar” (Cristiana). Mas é sobretudo nos aspetos cognitivos e científicos da profissão que as referências à aprendizagem profissional mais se explicitam: “Necessidade que sinto em aprofundar os meus

conhecimentos” (Joana); “Saber mais! E porque esta premissa é talvez o que melhor me define” (Adriana); “Continuar a minha caminhada e, na medida do possível, mantendo-me atualizado” (Jonas).

5.2. TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso das tecnologias no ensino, nos discursos dos professores, está fortemente ligado à ideia de inovação: “Oportunidade para (re)conhecer potencialidades de dispositivos móveis na construção de cenários inovadores de aprendizagens, mas, sobretudo, como ferramentas facilitadoras da aproximação de gerações marcadas por reconhecidas diferenças no que respeita à literacia tecnológica” (Adéle); e é referido como fator de motivação dos alunos e facilitador das suas aprendizagens: “Usar com maior versatilidade dispositivos móveis para criar aulas mais animadas e atrativas para os nossos alunos” (Anita); “diversificar estratégias e propor atividades que motivem e potenciem aprendizagens, preferencialmente em contexto de sala de aula” (Adéle).

A maior parte dos professores manifesta-se convicta da relevância pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação e utiliza-as nas suas aulas: “Acabei ‘contagiada’ pelos ambientes virtuais de aprendizagem” (Anastácia); “Gosto de tudo o que se relaciona com as tecnologias e utilizo-as com muita frequência na sala de aula” (Mercedes).

Para além disso, os professores consideram o uso das TD como uma área em mudança permanente, sentindo necessidade de aprofundar os seus conhecimentos e estar sempre em atualização: “Reaprender a utilizar aplicações móveis que me permitam lecionar e consolidar os conteúdos programáticos e conhecimentos de forma mais motivadora e mais interessante” (Ângela); “porque este mundo tecnológico está em permanente evolução, sinto que ainda tenho muito para aprender” (Anastácia).

Por outro lado, para os professores menos confiantes no uso das tecnologias, a aquisição de conhecimentos nesta área é vista como um “desafio que sabia que me esperava, já que nunca tinha contactado com estas ferramentas no processo de ensino- aprendizagem” (Filomena).

A análise permitiu, ainda, esclarecer que os professores esperavam que a formação lhes possibilitasse: “Adquirir competências na utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem; contactar com novas ferramentas/modelos pedagógicos inerentes às novas tecnologias” (Rosana); “Enriquecimento dos meus conhecimentos em tecnologias de educação, para o desenvolvimento do meu trabalho enquanto professora” (Anita), tendo, ainda, contribuído para a “aquisição de conhecimentos na área das tecnologias e da pedagogia” (Bárbara) e para “rever aplicações e estratégias pedagógicas e aprofundá-las e melhorá-las” (Lisete).

5.3. PRÁTICAS, MUDANÇAS E INOVAÇÃO

Os discursos dos professores sobre a formação realizada revelam-se bastante otimistas sobre os seus efeitos nas práticas pedagógicas e nas possibilidades de se produzirem mudanças e inovação:

A formação tem sido fundamental para ajudar a introduzir a mudança e a inovação nas nossas salas de aula, uma vez que nos desperta para alguns problemas/situações, nos permite um outro olhar sobre a educação e as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos e nos obriga a uma reflexão e reformulação das nossas práticas. (Cláudia)

Os professores explicitam uma consciencialização sobre as mudanças que afetam atualmente a escola e a importância de uma transformação das suas próprias práticas que se lhes adegue e seja significativa para a educação dos alunos:

Os professores, para acompanharem esta mudança, precisam de se reinventar, de ultrapassar as suas dificuldades, de melhorar as suas competências, e tentam acompanhar a mudança e assim mudar a prática letiva na sala de aula, tentar acompanhar e manter o interesse dos alunos para esta nova realidade, utilizando novas ferramentas e colocando mais o enfoque no aprender e menos no ensinar. (Cláudia)

As mudanças e formas de inovação que se referem focam, como é expectável, a integração das novas tecnologias: “tomar conhecimento da utilização das tecnologias digitais na construção de cenários inovadores de aprendizagem” (Orlanda). No entanto, a mudança e inovação que se identifica nos discursos dos professores é, também, de ordem praxeológica: “Refletir sobre as práticas tradicionais e a necessidade de inovar essas práticas perante as mudanças sociais que se refletem na escola e a obrigam a alterar metodologias e processos de aprendizagem” (Orlanda).

A mudança é, ainda, de natureza pessoal/profissional: “Passei a aceitar que nem tudo aquilo em que acreditava antes estava correto e que tinha necessidade de mudar, de acrescentar algo às minhas ‘crenças’, de criar um novo paradigma pessoal, relativamente a mim enquanto professora” (Dalila). Em qualquer dos casos, a mudança e a inovação visam sempre o trabalho pedagógico na sala de aula e a aprendizagem dos alunos: “Sinto necessidade de conhecer novos métodos que poderão vir a ser facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e simplificadores da dinâmica necessária ao contexto da sala de aula” (Flávia).

5.4. SENTIMENTOS DE SEGURANÇA/CONFIANÇA

Desenvolver, aprofundar e enriquecer os saberes relacionados com o uso das novas tecnologias prende-se, para grande parte dos professores participantes no projeto, com a necessidade de se sentirem seguros e confiantes no seu uso e, por outro lado, de valorizarem a sua profissão: “Tenho necessidade de continuar a aprender, para me sentir mais segura em desafios futuros com os meus alunos” (Anastácia); “Foi uma formação enriquecedora que aumentou a minha confiança e habilidade para a integração das novas tecnologias na aprendizagem” (Elsa).

A perspetiva que os professores explicitam sobre a formação realizada insere-se no domínio dos saberes instrumentais e pedagógicos para o ensino-aprendizagem, mas nesta subcategoria evidencia-se, sobretudo, o seu carácter complexo e implicado em diferentes domínios da profissionalidade, com uma forte componente identitária e emocional: “Como os desafios são constantes, sinto necessidade de saber muito mais para poder satisfazer as necessidades dos meus alunos e de não me sentir tão ansiosa relativamente a estas novas metodologias de ensino” (Carla); “Foi também (entre vários) um momento de encorajamento para o futuro do nosso percurso profissional e um aumento da autoestima pessoal” (Diogo).

5.5. PARTILHA E COLABORAÇÃO

Um dos aspetos referidos pelos professores como de grande relevância na formação diz respeito à sua dimensão colaborativa, reconhecendo-se o valor da aprendizagem em grupo, da partilha das experiências, das reflexões em grupo e da colaboração: “Uma maior abertura para o trabalho em equipa, a partilha e o questionamento sistemático da sua práxis” (Orlanda); “Saio, sem dúvida, mais rica e reforcei a ideia de que o trabalho colaborativo e cooperativo com os pares é fundamental; ele ajuda-nos a manter vivo o nosso prazer em sermos professores” (Miriam).

A dimensão colaborativa e colegial da formação são, ainda, salientadas relativamente à aprendizagem profissional: “Aprenda, conheça, utilize... dispositivos móveis que potenciem e desenvolvam as aprendizagens, o conhecimento e a sua utilização pelos meus alunos e pelos meus pares” (Helena); “Aprendi com os meus pares de formação e aprofundei os meus conhecimentos” (Irene).

5.6. ALUNOS

Sem dúvida que a subcategoria “Alunos”, na dimensão de análise “Desenvolvimento Profissional” é a que concentra o maior número de unidades de significação. Os alunos constituem, por excelência, o principal fator de mobilização dos professores para a aprendizagem profissional, a mudança e a inovação: “Tenho necessidade de continuar a aprender, para me sentir mais segura em desafios futuros com os meus alunos” (Anastácia); “Aprender algo novo, que vá de encontro aos gostos dos alunos e os ajude a aprender” (Teresa).

Sendo genérico este enfoque nos alunos, os discursos dos professores remetem-nos, no entanto, para aspetos diferenciados da docência e do seu impacto nos alunos, desde o domínio das novas tecnologias – “Aprender novas formas de ensinar, mais motivadoras para mim e para os alunos. Procuo ainda aprender a usar novas tecnologias que tornem o ensino mais eficaz e que os alunos aprendam com mais entusiasmo” (Leonor) – à criação de ambientes de aprendizagem significativa – “Levo na bagagem muitas ferramentas e uma pedagogia, ‘Sala de Aula Invertida’, que tenho que adaptar às características da população com quem trabalho, fazendo-me refletir sobre a minha abordagem para com os alunos neste processo de ensino/aprendizagem” (Sílvia) – e à capacitação global dos alunos face aos desafios do presente e do futuro:

Contribuiu significativamente para o ganho de autonomia por parte dos meus alunos, proporcionando-lhes uma maior motivação e envolvimento nas atividades, o que contribuiu para a melhoria dos métodos de trabalho realizados em grupo, uma vez que aprenderam a gerir a organização, a gestão e a distribuição de tarefas. (Flávia)

Aprender mais no sentido de ajudar os jovens de hoje a aceder às melhores aprendizagens de forma a capacitá-los para um futuro de mais oportunidades. (Marcos)

5.7. VISÃO VALORIZADA DE SI

A análise permitiu, ainda, identificar aspetos da formação referidos como significativos para os professores veteranos, que indiciam uma visão valorizada de si: “Oportunidade para reacender a ‘paixão’, porquanto – assim eram as expectativas iniciais (que, diga-se, se concretizaram) – me motivaria na procura de respostas mais atrativas e capazes de envolver as gerações mais novas nesta busca incessante e fascinante que é a do conhecimento” (Adriana); “Espero que alguns dos conhecimentos que adquiri com esta formação me ajudem nesta minha paixão de ensinar e me sirvam para motivar e despertar o interesse dos alunos pela matemática” (Cristiana).

Por último, salienta-se uma dimensão reencantatória da formação: “Espero e desejo aprender a usar com maior versatilidade dispositivos móveis para criar aulas mais animadas e atrativas para os nossos alunos” (Anita); “A vontade de mudar e melhorar as práticas, de as adequar ao mundo real/atual, faz-me recorrer à tecnologia e a recursos digitais por reconhecer as potencialidades ao nível do envolvimento e motivação dos alunos que as mesmas proporcionam” (Orlanda); “Perante os desafios que tenho de enfrentar, reconheço que necessito de conhecer (e, a partir de agora, de desenvolver) outras ferramentas que possam ser eficazes no processo de ensino-aprendizagem, para ajudar a desenvolver as competências dos alunos” (Marcela).

6. PARA UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL VALORIZADA

A descrição dos resultados que acabamos de apresentar tem por pano de fundo o facto de os professores participantes, em cujas perspetivas e produções se baseia a análise, terem escolhido livremente frequentar a ação de formação no âmbito do projeto REKINDLE+50. Existe à partida um conjunto de professores ‘selecionado’, na medida em que não só aceitaram como procuraram essa formação. Não espanta, por isso, que os seus discursos se organizem a partir dessa vontade – vontade de aprender, vontade de saber, de ir para além das dificuldades ou estado atual. Acresce que esta ‘escolha’ está diretamente ligada com o ‘assunto’ da ação de formação – as tecnologias digitais e a sua utilização em sala de aula como forma de desenvolvimento do currículo e de qualificação do processo pedagógico. Trata-se de uma seleção que não desvaloriza esta pesquisa, antes contém potencialidades para os objetivos da investigação.

Estes professores estão disponíveis para continuar ou para começar a aprender a mudar os seus ambientes de aprendizagem. Querer aprender é o ponto de partida para o processo de (trans)formação em que se envolveram – por si, pelo gosto antigo de aprender sempre, pela necessidade de atualização, mas sobretudo para continuar a, ou voltar a, fazer sentido ensinar a nova geração. Os próprios e os alunos são o interruptor da transformação, o coração da identidade profissional viva (Pereira, 2010). A aprendizagem surge para responder aos apelos exteriores que mudaram, mas também às vontades interiores que se alteraram. Com a aprendizagem que procuram pretendem repor, alcançar ou melhorar os níveis de confiança e segurança nos processos de ensino e aprendizagem, mas também sentir-se valorizados, em primeiro lugar perante si próprios (Duarte et al., 2013).

É interessante verificar que estes professores não veem as novas tecnologias apenas como instrumentos que permitem realizar melhor esta ou aquela tarefa. Informados e conscientes das mudanças a operarem-se no mundo, na linha do que defendem Mishra e Koehler (2006), eles sabem que as novas tecnologias digitais, não sendo elas próprias a inovação, implicam uma mudança obrigatória e constante que implica a escola como um todo.

Muitos professores têm consciência de que se trata de uma mudança de paradigma (em que as novas tecnologias têm um papel iniciador e de suporte e enquadramento). Como professores veteranos, e como preveem Goodson et al. (2006), sentem que a mudança é profunda sobretudo se indagarem sobre as suas práticas passadas, mesmo quando inovadoras. A reflexão que acompanha os processos de ação e de consciencialização ajuda a fazer a transição de uma identidade a outra (Lopes, 2007). Os processos colaborativos criam a consciência de que não estão sós e de que se trata de um processo coletivo de mudança (Lopes, 2019).

A viagem vale a pena, na medida em que permite o reencontro com a razão de ser da sua escolha profissional (a dimensão pessoal, em Carrillo & Flores, 2018) e do seu percurso já longo – os alunos, o seu crescimento intelectual e pessoal. O seu sentimento de responsabilidade social e profissional emerge da consciência de que o futuro implicará a convivência esclarecida com as novas tecnologias.

Todo o processo se salda, afinal, numa identidade profissional valorizada (Duarte et al., 2013). Os professores e professoras sentem-se mais fortes, mas sobretudo gostam de si quando se veem ao espelho. Já não se sentem ultrapassados pelas mudanças e a chegar à reforma desvalorizados (Hargreaves, 2005), mas antes os autores das mudanças – e sabem que essa dimensão é apreciada também pelos outros, colegas, governantes, líderes e sobretudo alunos. Este parece ser o resultado a exigir maior sublinhado ao finalizarmos esta discussão, com implicações para as relações escolares, a formação e as políticas de recrutamento e carreira.

7. CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, procurámos analisar aspetos conceituais e empíricos sobre o envelhecimento dos professores, a partir de uma perspetiva teórica que enuncia fenómenos associados ao envelhecimento, salientando os saberes e identidade profissionais dos professores veteranos para a discussão de resultados parciais do projeto REKINDLE+50. O projeto, ao pretender estudar as possibilidades de os professores com mais de 50 anos integrarem tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, e os seus efeitos em termos de motivação profissional, pretende, também, criar possibilidades de 'reencantamento' destes professores. Essa intencionalidade, subjacente à dimensão interventiva e ética do projeto, resulta de uma perceção, que tende a generalizar-se na opinião pública e entre os próprios professores, sobre um certo 'desencantamento' dos professores mais velhos face ao adiamento da idade da reforma, que origina um esforço acrescido para lidar com os desafios que se colocam atualmente à escola e ao trabalho docente numa fase da vida já de si extremamente exigente, pelas transformações físicas e psicológicas associadas ao envelhecimento.

No entanto, os estudos revelam-nos que o envelhecimento dos professores tem, também, associados fatores positivos que se prendem com uma experiência profissional longa, vivida em tempos e lugares heterogéneos, e por isso propiciadora da produção e aprendizagem de saberes profissionais e da construção de identidades densas e complexas, mais adequadas aos constrangimentos e adversidades da profissão. Por outro lado, os resultados que analisámos, não sendo representativos de todos os professores veteranos, e por, como referimos, constituírem a perspetiva de um grupo de professores cuja adesão à participação no projeto é indiciadora de receptividade e mobilização para a mudança pela integração das tecnologias digitais no trabalho pedagógico quotidiano, reforçam a importância de se estudar o envelhecimento na docência. A identidade profissional valorizada que os resultados indiciam parece fundamentar-se, entre outros fatores, numa complexificação dos saberes experienciais docentes, em resultado da integração de conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo no conhecimento profissional; o desejo e a necessidade de aprender evidenciam-se como o principal mediador cognitivo e identitário dessa transformação.

Além disso, a formação contínua focada na transformação do trabalho pedagógico com os alunos, que possibilita a perceção, por parte dos professores, sobre vantagens para o presente e o futuro dos alunos, que cria uma relação educativa mais satisfatória e que mobiliza o trabalho cooperativo entre professores na aprendizagem profissional e produção de novos saberes, parece ser confirmada como a mais adequada também para o desenvolvimento profissional dos professores veteranos. A dimensão organizacional e a dimensão política da formação constituem aspetos não abordados no artigo, mas a que o projeto não deixa de dar relevância, por representarem parte fundamental do contexto ecológico da formação das identidades profissionais docentes, condicionando as possibilidades de os professores mais velhos continuarem o seu processo de desenvolvimento profissional ou, pelo contrário, se desencantarem da profissão e a abandonarem precocemente.

REFERÊNCIAS

Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education, 22*(2), 337-355. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z>

Alves, K.S., & Lopes, A. (2016). Professores e o envelhecimento: Realidades e especificidades no contexto português. *Trabalho & Educação, 25*(2), 61-77. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9511>

Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Instituto de Inovação Educacional.

Carrillo, C., & Flores, A. (2018). Veteran teachers's identity: What does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education, 48*(5), 639-656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>

Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière: Des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir, 73*, 149-170.

Conselho Nacional de Educação. (2019). *Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Estudo_Selecao_e_Recrutamento_de_Docentes_julho2019.pdf

Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(4), 441-457. <https://doi.org/10.1080/13540600903057211>

Day, C. W., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(2), 169-192. <https://doi.org/10.1080/13450600500467381>

Duarte, F. D., Lopes, A., & Pereira, M. F. (2013). Os efeitos do percurso de vida numa identidade docente valorizada. In A. Lopes, F. Hernandez-Hernández, J. M. S. Gil, & J. I. R. Flores (Coords.), *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 190-196). Universitat de Barcelona.

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Afrontamento.

Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval.

Gonçalves, J. (1995). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.ª ed.). Porto Editora.

Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly, 42*(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278180>

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>

Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research, 13*(4), 347-362. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)

Laborda, J. G., & Royo, T. M. (2009). Training senior teachers in compulsory computer based language tests. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 141-144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.026>

Lopes, A. (Org.). (2007). *De uma escola à outra*. Afrontamento.

Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461>

Lopes, A. (2019). Still building a better world?: Research reflections on teacher education and identity. In M. Kowalczyk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions* (pp. 27-42). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.6>

Lopes, A., Marta, M., Matiz, L., & Thomas Dotta, L. (2016). Formação de professores e primeiros anos de ensino: Cruzando níveis de ensino e gerações de professores. In A. J. Marin, & L. M. Giovanni (Orgs.), *Práticas e saberes docentes: Os anos iniciais em foco* (pp. 52-73). Junqueira & Marin Editores.

Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). A construção de identidades profissionais docentes: Identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 13(2/3), 39-55.

Lüdorf, S. M. A., & Ortega, F. J. G. (2013). Marcas no corpo, cansaço e experiência: Nuances do envelhecer como professor de Educação Física. *Interface*, 17(46), 661-675. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832013005000019>

Matiz, L., & Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: Políticas, reformas e identidade profissional. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D. A. Oliveira, & A. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 3028-3039). CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

McIntyre, J. (2010). Why they sat still: The ideas and values of long-serving teachers in challenging inner-city schools in England. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(5), 595-614. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507968>

Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770-778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Nacarato, A. E. C. B. (2000). Envelhecer é isto. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress está dentro de você* (pp. 139-154). Contexto.

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 427-439. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644>

Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pereira, F. (2019). Teacher education, teachers' work and justice in education: Third space and mediation epistemology. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 76-92. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.5>

Pereira, M., Lopes, A., Marta, M., & Sousa, C. (2013). Identidades formadoras e profissões de ajuda: O caso do ensino. In V. Fartes, T. Caria, & A. Lopes (Orgs.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional* (pp. 229-245). EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia.

Robinson, J. (2020). Australian super veteran secondary school music teachers: Motivated and valuable. *International Journal of Music Education*, 38(2), 226-239. <https://doi.org/10.1177/0255761420902870>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

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.

Thomas Dotta, L. T., & Lopes, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86-106. <https://doi.org/10.21814/rpe.18926>

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

van der Want, A. C., Schellings, G. L.M. & Mommers, J. (2018). Experienced teachers dealing with issues in education: A career perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 802-824. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1481024>

i Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0003-1107-7583>

ii Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-5589-5265>

iii Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-7676-2680>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Fátima Pereira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto
fpereira@fpce.up.pt

Recebido em 15 de janeiro de 2021

Aceite para publicação em 26 de fevereiro de 2022

Professional knowledge and identities of teachers over 50 years old in teacher education on new digital technologies

ABSTRACT

In Portugal, more than half of teachers in early childhood education and basic and secondary education are 50 years old or older. As a result of policies that delayed the possibilities of retirement as a whole, which were implemented in 2005, a large number of teachers remain in activity, having even exceeded the age and length of service that most studies on teachers' life cycles consider. This article originates from the REKINDLE+50 project, aimed at studying the possibilities of adherence to new technologies by teachers over 50 years old in their pedagogical practices, and their effects in terms of professional motivation. Its goal is to explore the resonances of the training dimension of the project in terms of professional knowledge and the professional identity of the participating teachers. The productions of the 65 teachers participating in the training actions promoted within the scope of the project and their testimonies on the training experience and its effects were thematically analyzed. The results point to the existence of a valued professional identity based, among other factors, on a complexification of teachers' experiential knowledge, as a result of the integration of pedagogical technological content knowledge into professional knowledge, evidencing the desire and need to learn as the main cognitive and identity mediator of this transformation. On the other hand, continuous training focused on transforming pedagogical work with students seems to be confirmed as the most suitable for the professional development of veteran teachers as well.

Keywords: Aging in teaching; Continuous teacher education; Professional identity; Professional knowledge; Digital technologies.

Conocimientos e identidades profesionales en la formación de profesores con más de 50 años en nuevas tecnologías digitales

RESUMEN

En Portugal, más de la mitad de los profesores de la educación de infancia, básica y secundaria tienen 50 años de edad o más. Como resultado de políticas que retrasaron la posibilidad de jubilación como un todo, que fueron implementadas en 2005, un gran número de profesores permanece en la actividad docente, habiendo incluso ultrapasado la edad y el tiempo de servicio que se contemplan en la mayoría de los estudios sobre los ciclos de vida de los profesores. Este artículo proviene del proyecto REKINDLE+50, que pretende estudiar las posibilidades de adherencia por parte de los profesores con más de 50 años de edad a las nuevas tecnologías, en sus prácticas pedagógicas, y sus efectos en lo que se refiere a la motivación profesional. Su objetivo es explorar las resonancias de la dimensión de formación del proyecto relativamente al conocimiento profesional y a la identidad profesional de los profesores participantes. Se analizaron temáticamente las producciones de los 65 profesores que participaron en las acciones de formación promovidas como parte del proyecto y sus testimonios relativamente a la experiencia de formación y sus efectos. Los resultados apuntan a la existencia de una identidad profesional valorada, basada, entre otros factores, en la complejificación del conocimiento experiencial de los docentes, resultado de la integración del conocimiento de contenidos tecnológicos pedagógicos en el conocimiento profesional, evidenciando el deseo y la necesidad de aprender como los principales mediadores cognitivos e identitarios de esta transformación. Por otro lado, la formación continua centrada en la transformación del trabajo pedagógico con los estudiantes también parece confirmarse como la más adecuada para el desarrollo profesional de los profesores veteranos.

Palabras clave: Envejecimiento en la docencia; Formación continua; Identidad profesional; Conocimientos profesionales; Tecnologías digitales curriculares

Neuropsychological and affective assessment of teachers over 50 years old before and after an ICT-focused training program: Improved job satisfaction and links with affective factors

ABSTRACT

The aging of the population raises several social and health related issues and is particularly high in Europe, where policies promoting Active Aging are being pursued. In Education, the aging of the teaching workforce poses significant challenges to the profession. The REKINDLE+50 project developed a training program on Information and Communications Technology (ICT) use for teachers with the parallel intent of promoting the abilities and motivation of teachers over 50 years old. Here we report on the pre- and post-test assessment of neuropsychological abilities (“cool” and “hot” executive functions), self-reported affective functioning and job satisfaction. We found that the training program was associated with increased satisfaction with the nature of the teachers’ work and with material working conditions. There were no significant changes in neuropsychological nor affective measures before and after the program. We also found that job satisfaction was positively associated with “hot” executive functions and negatively linked to affective symptoms (sub-clinical anxiety and depression). These findings, although tentative, suggest that the training program had a positive impact on teacher job satisfaction, and may have potential implications for the promotion of active aging in teachers. Overall, the aging of teachers remains a challenge for the future. The policies for promoting Active Aging provide a strategic outlook on how to tackle this issue, but a more detailed understanding of age-related cognitive and affective changes is likely required to devise effective measures.

Fernando
Ferreira-Santos¹
Universidade do Porto,
Portugal

Keywords: Active aging; Teachers; Executive functions; Neuropsychology; Job satisfaction

1. INTRODUCTION

“I am too old for this!” is a phrase heard in many professional contexts, sometimes used humorously but many times reflecting a serious effect of

aging on professional capacity and motivation. In Education, as teachers grow older, the age gap between them and their students widens, and this may impair the pedagogical and relational environment. The rapid development of new technological tools in education (e.g., Lencastre et al., 2020) further contributes to the difficulties of aging teachers that may struggle to keep up with a plethora of online tools across a variety of ICT platforms. This factor, heightened by the typical age-related decrease in physical abilities, may, in some cases, lead older teachers to think that, indeed, they may be too old to continue as active professionals.

In face of this, the REKINDLE+50 project developed a training program on ICT use for teachers with the parallel intent of promoting the digital abilities and teaching motivation of teachers over 50 years old (for a detailed overview of the project, see Mouraz et al., 2021). In the present study, we report on the pre- and post-test assessment of neuropsychological abilities, and self-reported affective functioning and job satisfaction. We were interested in examining the effects of the training program on the aforementioned variables, but also on how neuropsychological and affective capacities related to job satisfaction in older teachers.

We begin by reviewing the challenges that aging poses to health and social issues at large, and then focus specifically on the challenges raised for the teaching profession. Then, we focus on research on the cognitive and neuropsychological abilities of aging teachers, and how assessing these abilities may help us better understand how to promote active aging in educational professionals.

1.1. AGING: PROBLEMS AND STRATEGIES

Aging is recognized by the World Health Organization (WHO) as an important topic as the proportion of people over 60 is rising in almost every country in the world (WHO, 2015). This issue is especially relevant in Europe, as it is the region with the highest median age in the world (European Commission's Directorate-General for Economic and Financial Affairs, 2018). This shift in the demographic make-up of societies is accompanied by several social and health related issues: as populations become older, the traditional role of older adults in society is changing. Aging workers are expected to work until later in life before being eligible for state pensions as the age of retirement increases, but this increase in working years is often accompanied by an increase in health problems (Jagger et al., 2020).

The challenges that aging brings about have been met by a strategic outlook that is embedded in the concept of Active Aging, which is defined as:

[T]he process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age. (...). The word 'active' refers to continuing participation in social, economic, cultural, spiritual and civic affairs, not just the ability to be physically active or to participate in the labor force. (WHO, 2002, p. 12)

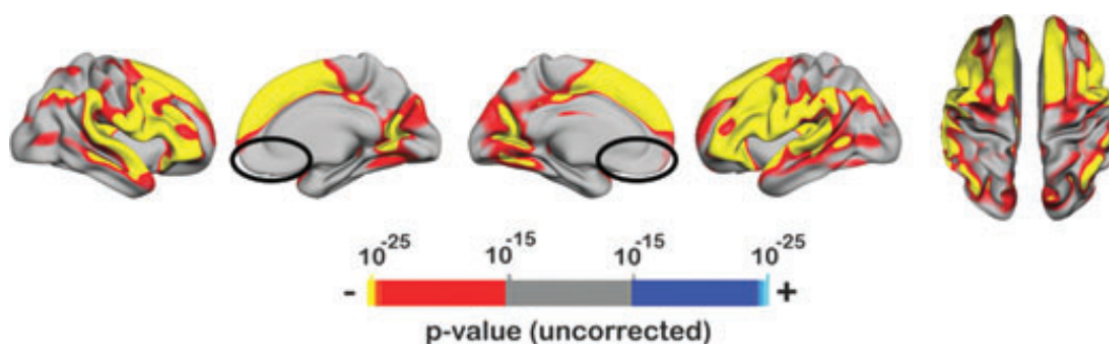
Indeed, achieving Active and Healthy Aging requires enabling older adults to maintain their autonomy at personal, professional, and social levels,

which undoubtedly requires an interdisciplinary approach to the problem (Liotta et al., 2018). As aging has been typically associated with a decline in physical and cognitive abilities, knowledge of the neural, physiological, behavioral, affective, and cognitive changes that accompany aging is essential for the effective promotion of Active Aging and these have been areas of active research in recent years (National Institute on Aging, 2011).

As a result of this research effort, several neuropsychological aspects of aging are now well established. Normal aging is associated with a decline in cognitive function (Caselli et al., 2014; Paulo et al., 2011; Toescu, 2005) which is accompanied by changes in the brain at both macroscopic (e.g., reductions of cortical thickness and subcortical volumes, of white matter integrity, and of overall brain volume; Fjell et al., 2013; Salat, 2011) and microscopic levels (e.g., reduction of dendritic arbor complexity and of dendritic spines, decrease in synaptic density; Dickstein et al., 2007; Hof & Morrison, 2004). However, not all regions of the brain show similar age-related changes (Fjell et al., 2013). Indeed, as illustrated in Figure 1, cortical thinning seems to be largest in dorsal and lateral regions of the frontal and temporal lobes (brain areas often associated with cognitive processes), whereas the ventromedial prefrontal cortex and the anterior cingulate cortex (areas broadly related to affective processes) seem to be largely preserved (Mather, 2012). The distinction between “cognitive” and “affective” processes is, of course, arbitrary to some extent and normal neuropsychological processes will typically involve both cognitive and affective components. This distinction is often used in the literature to distinguish between processes that involve deliberation and controlled reasoning, typically in abstract contexts or problems (cognitive), and processes that involve motivational impulses and emotional arousal, usually in situations that involve subjective valuation (affective; Zelazo & Carlson, 2012).

Figure 1

Illustration of the Correlation Between Age and Cortical Thickness Across the Brain. Some Brain Regions Show Reduction of Cortical Thickness With Aging (Significant Correlations Shown in Yellow and Red) but Other Areas do not Show This Age-Related Decline (Grey Areas). Reused from Mather (2012) with Permission.



The fact that age-related changes in the brain seem to affect specific regions while leaving others unaltered is consistent with a wealth of data showing that the ability to process emotional materials in older adults is preserved, even if differing from that of younger adults in important aspects. In

fact, despite the well-documented age-related cognitive decline, older adults generally show higher levels of emotional well-being than younger adults (Mather, 2012). This “emotional paradox” (Mather, 2012) has been described as a positivity effect: older adults allocate more attention to positive emotional materials and memorize them better than younger adults, while showing diminished processing of negative stimuli (Nashiro et al., 2012).

Another finding that contradicts the traditional view of aging as necessarily involving cognitive decline comes from studies that contrast the effect of aging on different cognitive abilities (Gonçalves et al., 2018; Hartshorne & Germine, 2015). Overall, the findings suggest that while many abilities do decline with age as previously reported, others actually improve as age increases, in a way that parallels the classic distinction between fluid and crystallized intelligence (Cattell, 1963). Fluid intelligence is more associated with the ability to reason quickly and flexibly, whereas crystallized intelligence relates to the cumulative acquisition of knowledge and skills throughout the lifespan. In aging, it seems that “fluid” cognitive abilities (e.g., working memory tasks) show an age-related decline, but “crystallized” cognitive abilities (e.g., vocabulary) continue to improve until late in life, on average until over 65 years of age (Hartshorne & Germine, 2015).

In summary, although the aging of the population has been recognized as a serious problem that societies will have to tackle in coming years, the actual effects of aging on cognitive and emotional performance do not reflect a simple and continuous decline. Instead, there are cognitive and affective domains that tend to improve with aging, and these are important findings as they may inform better strategies for the promotion of Active and Healthy Aging. In the following section we will link the issues presented above with the field of Education.

1.2. AGING TEACHERS

Considering the field of Education, the aging of the teaching workforce is a known problem (Ingersoll, 2009). In Portugal, about half of the teachers have ages around or above 55 years, and this range in where the highest levels of burnout have been found (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2019; Varela et al., 2018). Advancing age for a teacher has been associated with some gains in teaching, as older/veteran teachers may capitalize on the experience they have gained throughout the years, but these advantages are often offset by decreases in motivation and job satisfaction (Admiraal et al., 2019; Alves et al., 2020; Alves & Lopes, 2016). Indeed, several factors associated with aging may contribute to negative outcomes: the increased generational gap between teachers and students, lack of familiarity with ICTs (which are increasingly becoming not only tools for teaching, but requirements for bureaucratic work), mandatory increases in retirement age (which altered professional expectations), and the lack of social recognition of the teaching profession (Dotta et al., 2019; Mouraz et al., 2021).

In contrast with the general literature on aging, much less is known specifically about the cognitive, affective, and neural age-related changes in the teaching profession (Aschwanden et al., 2019; for a similar argument

regarding research on teachers' cognitive abilities, see Bardach & Klassen, 2020). A sensible hypothesis would be that the intellectual demands of the teaching profession would enhance cognitive abilities and perhaps delay age-related cognitive decline and some initial evidence seemed to support this view. In one study, university professors showed less cognitive decline than expected for the general population (Shimamura et al., 1995), but later studies did not find this effect (Vanderaspolden & Morais, 2001) or found more nuanced benefits (e.g., benefits associated mainly with better processing speed; Aschwanden et al., 2019). In sum, it may be that the intellectual demands of teaching may serve as a protective factor for cognitive aging, but the evidence remains inconclusive.

There is also limited research on the affective consequences of aging in teachers and the evidence is mixed: there are reports that increased years of teaching experience result in better affective well-being of teachers (Kini & Podolsky, 2016), but also findings that show the opposite effect (Fernández-Berrocal et al., 2017). In Portugal, the mental health data seems to support the latter findings (Varela et al., 2018), running counter to some of the trends in the literature on affective aging in the general population that show a general maintenance of emotional abilities and well-being in older life (although in Portugal the issue is concomitant with political and institutional changes that may negatively affect teacher motivation; for a discussion see Alves et al., 2020).

Finally, the least studied area of teachers' aging concerns the neural/neuropsychological age-related effects. The rationale for this approach follows what has been described above for the examination of teachers' cognitive abilities: as teaching is an intellectually demanding profession, it may serve as a protective factor from cognitive and neural age-related decline. In one study (the only one of its kind to our knowledge), researchers used neuropsychological assessment and functional magnetic resonance imaging (fMRI) to compare the performance and brain activity of young and middle-aged teachers (Klaassen et al., 2016). The authors found no significant differences in neuropsychological performance between the groups in verbal memory and working memory tasks, but found better performance for the middle-aged group in verbal performance tasks (letter fluency and reading). However, despite no differences in performance, neuroimaging results showed that middle-aged teachers had higher levels of brain activation in the prefrontal cortex, which may be interpreted as a form of neural compensation: with age-related cognitive decline, larger portions of the brain are activated to perform a task, which reveals a less effective neural system (Klaassen et al., 2016). In summary, as mentioned, although there are signs of neural decline, aging teachers perform as well as younger teachers. Hypothetically, this may be an effect of the high intellectual demands of the teaching profession (involving reorganization of neural networks) that, in the face of neurobiological aging, induces novel neural strategies to achieve the required results.

The finding described above raises the possibility of dissociating cognitive abilities *per se*, many of which indeed decline with aging, from the capacity to employ them strategically, which allows maintaining an adequate level of performance even in the face of age-related cognitive decline. A domain that related to this is that of executive functions, which are defined as

“domain-general control processes that monitor and regulate other cognitive processes to guide the attainment of future goals” (Head et al., 2008, p. 492). These include the broad components of inhibitory control (to be able to inhibit one’s behavior or thoughts), working memory (to mentally store and manipulate information), and cognitive flexibility (the ability to adaptively change between tasks or cognitive operations) (Diamond, 2013).

In summary, there is mixed evidence regarding the emotional well-being of older teachers. It is also unclear whether the demands of teaching function as a protective factor in the face of neurobiological aging. In this sense, more research on the neuropsychology of aging teachers is needed. Specifically, it is of import to assess executive functions as these may be better predictors of successful outcomes than cognitive abilities per se. The present study, which we describe below, attempts to contribute to this research effort.

1.3. THE REKINDLE+50 PROJECT AND THE PRESENT STUDY

The REKINDLE+50 project (<https://www.fpce.up.pt/rekindle50>) was designed to address the issue of aging in the teaching profession, aiming to mitigate some of the negative aspects related to aging. By offering training programs to teachers designed to increase their mastery of new technologies, we expected to provide teachers, and especially aging teachers, with tools for curricular innovation that could capitalize on their vast experience while integrating it with novel digital tools (Morgado et al., 2021; Mouraz et al., 2021). The selection of ICT as a target for the training program comes from evidence that older teachers often struggle to keep up with technological advances, which adds to the difficulties that accompany aging, and would benefit from skills that allow them to overcome this gap (for a detailed take on this issue, see Monteiro & Carqueja, 2021).

In this training program, teachers were introduced to technology-based teaching methods (e.g., use of digital devices in the classroom, flipped classroom, digital storytelling, including video development and editing) and several specific educational digital platforms (e.g., Padlet, Powtoon, EdPuzzle). The training program involved active engagement by the participating teachers that were encouraged to develop small projects making use of these platforms and to outline possible use-cases to bring to their own classrooms. The program consisted of nine sessions totaling 25 hours, plus 25 hours of autonomous work.

As the focus of the present study is on more general characteristics of aging teachers, we refer the reader to the published works that document the training program in more detail – see Mouraz et al. (2021) –, which include contributions by the participating teachers that describe the concrete examples of the teaching projects they developed in the training program (e.g., “Producing a Digital Storytelling on healthy eating” – Firmino, 2021; “An experiment with EdPuzzle in Physics and Chemistry” –Costa, 2021).

In line with the literature reviewed above on aging and aging teachers, the REKINDLE+50 project offers an interesting opportunity to further our understanding of the neuropsychological and affective characteristics of aging teachers. To that end, we conducted neuropsychological evaluations of

the teachers that participated in the training program before and after the program was implemented. We assessed “cool” and “hot” executive functions (Zelazo & Carlson, 2012), that concern cognitive and emotional/affective functioning respectively, symptoms for anxiety and depression, as proxies for affective well-being, and teacher job satisfaction, as a way to examine the association between the psychological variables and professional dimensions. The full details of the assessment instruments and procedure are described in the Method section below. Although the distinction between “hot” and “cool” executive functions is not consensual in the literature, we followed the conceptualization of Zelazo and Carlson (2012). These authors describe all executive functions as top-down regulatory processes but suggest that there may be different executive processes for tasks involving only “cool” cognitive control (e.g., the Wisconsin Card Sorting Test, the Trail Making Test) and “hot” tasks that additionally carry motivational or emotional significance (e.g., the Iowa Gambling Task) based on neuropsychological lesion studies that show dissociation between the two. Specifically, “cool” executive functions seem to depend more on dorsolateral regions of the prefrontal cortex whereas “hot” executive functions are more linked to the orbitofrontal cortex. Interestingly, this dissociation mimics some of the observed findings regarding the differential effects of aging on different brain regions (described in section 1.1). In any case, it is worth noting that distinctions such as “hot”/“cool” executive function are simplifications of neuropsychological functioning that, for the time being, may serve as proxies for more complex sets of neuropsychological processes that are yet to be fully understood.

This assessment allowed us to conduct an exploratory study with the following goals. First, we wanted to examine whether the neuropsychological findings and/or job satisfaction changed as a function of the training program. It is unlikely that there would be neuropsychological changes following a brief training program, but we expected some increase in job satisfaction, and the contents of the training programs directly impinge on job skills. Secondly, we were also interested in whether neuropsychological findings would be related to job satisfaction. Given the lack of consistent previous research on this topic, we were unable to advance strong hypotheses, but we expected to find an association between job satisfaction and symptom measures, given that both constructs involve affective components.

2. METHOD

2.1. PARTICIPANTS

Forty-one teachers that took part in the REKINDLE+50 training programs at two geographical sites (Maia and Mangualde school districts in Portugal) participated in the pre-test assessment. However, the final sample only included the 24 participants that also completed the post-test assessment (17 female, $M_{\text{age}} = 55.17$, $SD_{\text{age}} = 2.88$, range 51 to 62 years of age). None of the participants reported a neurological or psychiatric condition at the time of assessment.

2.2. MATERIALS

Trail Making Test (TMT). The TMT assesses visuo-motor attention and executive function by asking participants to connect ordered dots as quickly as possible and measuring the time (in seconds) it takes for them to complete the task. Part A provides a score for visuo-motor attention (participants must connect numbered dots) while Part B assesses both visuo-motor attention performance and executive function, namely the ability to switch between stimuli sets (participants must alternate in connecting numbers and letters, e.g., 1-A, 2-B, etc.). The difference between Parts A and B provides a measure of executive function without the components of visual scanning and motor speed. The Portuguese normative data for the TMT supports its reliability and validity (Cavaco et al., 2013).

INECO Frontal Screening (IFS). The IFS is a brief screening tool to assess executive function, with well-established psychometric properties. It includes eight subtests that tap into three broad components of executive function: (1) response inhibition and set shifting (subtests Motor Programming, Conflicting Instructions, Go–No Go, Verbal Inhibitory Control), (2) abstraction (Proverb Interpretation), and (3) working memory (subtests Backwards Digit Span, Verbal Working Memory, Spatial Working Memory) (Torralva et al., 2009). We used the validated Portuguese adaptation of the IFS and the respective norms for the Portuguese population (Moreira et al., 2014).

Computerized version of the Iowa Gambling Test (IGT). The IGT was introduced by Bechara et al. (1994) to simulate, “in real time, personal real-life decision-making relative to the way it factors uncertainty of premises and outcomes, as well as reward and punishment” (p. 8). Participants must choose between four different decks of cards that may yield gains or losses, without knowing initially that two of the decks are disadvantageous (they yield high gains but higher losses) and the other two are advantageous (yielding lower gains, but even lower losses). The score in the task is computed as the following subtraction: number of cards chosen from the advantageous decks minus number of cards drawn from the disadvantageous decks. This task is considered to measure “hot” executive functions as participants must inhibit their tendency to draw cards from the decks with higher gains (disadvantageous) to reach a better outcome at the end of the task (Pasion et al., 2017). We used the Portuguese version of the IGT incorporated in the PEBL tool (Mueller, 2012; Mueller & Piper, 2014).

Hospital Anxiety and Depression Scales (HADS). The HADS is a screening test for anxiety and depression with proven utility in the assessment of changes in emotional state. It includes two subscales, namely Anxiety and Depression. Each scale has seven items, and each item is answered by the participant in a 4-point response scale (0-3), yielding results between 0 and 21 for each subscale. The Portuguese version of the HADS showed indicators of reliability (Cronbach's alpha of .76 for anxiety and .81 for depression) and validity (factorial structure; convergent validity) that are similar to those in international studies (Pais-Ribeiro et al., 2007).

Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). The TJSQ assesses the teachers' perception and evaluation of several work-related factors (Lester, 1987). We used the Portuguese version adapted and validated by Seco (2000), which showed high reliability (Cronbach's alpha of .91 for the full scale and > .84 for individual factors). It consists of 70 Likert-scale items (1 = completely disagree; 2 = disagree; 3 = neither agree nor disagree; 4 = agree; 5 = completely agree) that make up five subscales/factors. Factor 1, "Nature of the work itself" (21 items), concerns satisfaction with teaching tasks, including creativity and autonomy in the profession. Factor 2, "Personal rewards" (19 items), relates to salary, social recognition, and career progression. Factor 3, "Material working conditions" (8 items), addresses school facilities and equipment. Factor 4, "Relationship with colleagues" (14 items), and Factor 5, "Relationship with management structures" (8 items), regard interactions with colleagues and with management, respectively (Borges & Daniel, 2009; Seco, 2000).

2.3. PROCEDURE

Participants read and signed an informed consent form that explained the details of the study, which conformed to the professional ethical standards for research in Psychology. After that, they were assessed by a registered psychologist who administered the Trail Making Test (TMT), INECO Frontal Screening (IFS), and Iowa Gambling Task (IGT). This concluded the testing session and soon after they received a link to respond to an online survey including the Hospital Anxiety and Depression Scales and the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (survey hosted at the University of Porto's LimeSurvey server: <https://inqueritos.up.pt>). This procedure was conducted at the beginning of the training program and then repeated after the training program was over. We will refer to these two time-points as pre-test and post-test assessment hereafter.

2.4. ANALYSIS

Standardized results (z-scores) were computed for each participant and time-point (pre- and post-test) based on norms for the Portuguese population for the TMT and IFS. The HADS provided scores (sums) for anxious and depressive symptoms and the TJSQ allowed computing scores (percent of maximum possible subscale score, as different subscales have a different number of items) for the five factors that make up this instrument.

In line with our research questions, we first tested for differences between the pre-test and the post-test for the measures collected by using paired samples t-tests. Then we examined the correlations between neuropsychological measures, symptom scales, and dimensions of job satisfaction using Pearson's correlation coefficients. Given the exploratory nature of this study, we report a statistical significance threshold of $\alpha = .05$ without correction for multiple comparisons (Dirnagl, 2020).

3. RESULTS

The descriptive statistics and statistical comparisons of the pre- and post-test assessments are presented in Table 1.

Table 1
Descriptive (Means and Standard Deviations) and Paired Samples T-Test Statistics for the Comparison of Neuropsychological, Affective, and Job Satisfaction Measures Between Pre-Test and Post-Test

	$M_{pre} (SD)$	$M_{post} (SD)$	$t_{post-pre}$	df	p	d
TMT A (z)	-0.67 (1.64)	0.48 (0.84)	4.26	23	<.001	0.87
TMT B (z)	0.11 (0.79)	0.42 (0.85)	2.00	23	.057	0.41
TMT difference (z)	0.58 (1.26)	0.23 (0.85)	-0.99	20	.336	-0.22
IFS (z)	0.31 (0.73)	0.36 (0.65)	0.30	23	.769	0.06
IGT total	-3.64 (10.36)	-0.92 (27.58)	-0.29	21	.774	-0.06
HADS Anxiety	6.86 (2.77)	7.09 (3.30)	0.63	21	.535	0.13
HADS Depression	5.68 (3.12)	5.30 (3.30)	-1.13	21	.271	-0.24
TJSQ F1 (%)	79.78 (9.19)	83.31 (8.95)	2.26	21	.035	0.48
TJSQ F2 (%)	49.81 (7.41)	52.49 (10.52)	1.92	21	.069	0.41
TJSQ F3 (%)	66.62 (17.49)	73.42 (13.82)	2.47	21	.022	0.53
TJSQ F4 (%)	74.81 (8.66)	76.15 (9.56)	0.72	21	.478	0.15
TJSQ F5 (%)	63.64 (17.77)	66.83 (20.47)	1.06	21	.302	0.23

Note. TMT: Trail Making Test; IFS: INECO Frontal Screening; IGT: Iowa Gambling Task; HADS: Hospital Anxiety and Depression Scales; TJSQ: Teacher Job Satisfaction Questionnaire; F1: Nature of the work itself; F2: Personal rewards; F3: Material working conditions; F4: Relationship with colleagues; F5: Relationship with management structures. Statistically significant results in bold.

Regarding the correlations between neuropsychological measures, symptom scales, and dimensions of job satisfaction, in the pre-test, the IGT showed a statistically significant positive correlation with TJSQ Factor 1 - "Nature of the work itself", ($r(18) = .489, p = .029$), Factor 2 - "Personal rewards" ($r(18) = -.471, p = .036$), and Factor 3 - "Material working conditions"

($r(18) = -.499, p = .025$). We also found a negative association between the pre-test score on the HADS Anxiety scale and the TJSQ Factor 4 - "Relationship with colleagues", $r(20) = -.443, p = .039$.

In the post-test, the HADS Depression scale was negatively correlated with the TJSQ Factor 1 - "Nature of the work itself" ($r(21) = -.442, p = .035$), Factor 3 - "Material working conditions" ($r(21) = -.433, p = .045$), and Factor 5 - "Relationship with management structures" ($r(21) = -.498, p = .016$).

4. DISCUSSION

Given the current interest on understanding the psychological and social effects of aging, we conducted neuropsychological and affective evaluations of teachers over 50 years of age that participated in an ICT-focused training program before and after the program was implemented. These assessments covered executive functioning (both "cool" and "hot"), affective symptoms (anxiety and depression), and teacher job satisfaction.

The standardized results obtained by the participants in both pre- and pos-test assessments showed that neuropsychological abilities and affective symptoms were within the normal range, when compared to the general Portuguese population (matched for age, sex, and education). We believe this is to be expected of active teachers, but as the literature in this field is scarce, we hope that more studies will provide these kinds of data as to establish a proper evidence base.

When comparing neuropsychological results before and after the training program, only the results for the Trail Making Test (TMT) - Part A showed a significant improvement. However, this is likely due to practice effects (which are known to occur for this instrument; Strauss et al., 2006): as participants already had completed this simple test before, they were able to perform faster in the second assessment. Indeed, our expectation was that neuropsychological results would not significantly change due to the training program as these instruments assess somewhat stable individual characteristics whereas a training program is, by definition, an activity that aims improve and change specific skills and knowledge of the individual. Nonetheless, we thought it would be important to characterize teachers at this level, as research in this field is limited. Perhaps a long-term program would amount to changes in some domains of neuropsychological functioning. We also did not find differences in affective symptoms before and after the program.

Comparing the results for job satisfaction, we found increased satisfaction in two dimensions of teacher job satisfaction, namely for Factor 1 - "Nature of the work itself", and Factor 3 - "Material working conditions". This finding seems to be aligned with the nature of the training program that targeted ICT skills and resources. Having undergone the training, teachers objectively gained ICT expertise that impinges on the nature of their pedagogical work and were able to use a set of novel digital tools that effectively change the material conditions for performing their work (Mouraz et al., 2021). Interestingly, we found no improvement in job satisfaction for dimensions that were not directly targeted by the training program (namely, Factor 2 - "Personal rewards", and Factor 5 - "Relationship with management

structures”). Concerning Factor 4 - “Relationship with colleagues”, there was an emphasis on collaborative work during the training program, which could lead us to expect changes at this level. But these collaborations were restricted to the training setting and did not necessarily involve engaging with other teachers in the school, which may explain this result.

Overall, these findings, although tentative due to the limited sample size (see discussion on limitations below), suggest that the training program had a positive impact on teacher job satisfaction. This has potential implications for the promotion of active aging in teachers. If the results of this exploratory study are replicated, perhaps they can provide an operational way to improve job satisfaction of aging teachers. This practical consequence will be of growing importance in upcoming years, as the active population and teachers continue to age (European Commission’s Directorate-General for Economic and Financial Affairs, 2018).

Turning to the associations between neuropsychological/symptom assessments and job satisfaction, these analyses were meant to examine what aspects of psychological functioning contributed to job satisfaction and how. We analyzed the association between neuropsychological/affective measures and job satisfaction separately for the pre-test and post-test periods.

Regarding job satisfaction in the pre-test assessment, we found that scores on the IGT, which measures “hot” executive functions, were positively correlated with three dimensions of teacher job satisfaction: “Nature of the work itself”, “Personal rewards”, and “Material working conditions”. “Hot” executive functions concern the ability to regulate cognitions and behaviors in affectively and motivationally charged situations (Zelazo & Carlson, 2012). In this sense, the positive correlations found suggest that better levels of affective regulation/hot executive functioning are linked to higher satisfaction in performing the teaching profession, the appreciation of the tangible and social rewards associated with the job, and a better handling of the material working conditions. It may be that better abilities to regulate emotions and exert self-control allows teachers to make the most out of the job and derive higher satisfaction from their activity. Also, it is well established that teacher satisfaction is linked with positive teacher-student relationships and student achievement (Meister & Ahrens, 2011; Veldman et al., 2016). Perhaps affective regulation, as measured by neuropsychological and affective measures, plays a role in the quality of teacher-student relationships and influences teacher satisfaction as a moderator (a hypothesis that may be tested in future studies).

We also found that higher (non-clinical) levels of anxiety symptoms were linked to less job satisfaction regarding “Relationship with colleagues”. Anxiety can be broadly defined as a negative affective state due to the anticipation of a threat, and anxiety symptoms involve damaging effects of these processes (McNally, 2009). Indeed, higher levels of anxiety are associated with impaired social functioning (Saris et al., 2017), and our findings suggest that this link may also affect professional relationships in educational settings.

In the post-test assessment, we found that higher levels of (non-clinical) depression were associated with lower job satisfaction in terms of the “Nature of the work itself”, “Material working conditions”, and “Relationship with management structures”. Depression is characterized by the experience

of negative mood and emotional states, lack of physical and mental energy, lack of engagement in activities, and sometimes changes in motivated behaviors (e.g., appetite, sleep) (Power, 2009).

Overall, these results (including both pre-test and post-test) show a link between “hot” executive functions and affective symptoms and job satisfaction. We cannot infer causality based on the data we have, but the association is nonetheless relevant. This finding highlights the importance of emotional factors, when considered from a neuropsychological point of view, in teacher job satisfaction, which we hope may become a focus of research. Specifically, it would be important to rely on psychological and neuropsychological assessment to further investigate these associations. We also found that cognitive executive function measures were neither improved by training nor associated with teacher job satisfaction. On one hand, we did not expect improvements at this level and findings seem to go with this prediction. On another hand, the baseline levels of executive function were in the normal range, suggesting no difficulties in this domain. Perhaps in samples that demonstrate difficulties in executive function this may impact on job performance and satisfaction, but this remains an open question for future research.

Finally, it is important to note the limitations of the present study, which should be considered exploratory, given that it relied on a small sample size and a specific selection of measures (Jaeger & Halliday, 1998). As such, the findings with the present sample warrant further replication in future studies to be confirmed. Also, a wider selection of assessment measures may provide more information. Here we were limited in the number of instruments as to make the assessment sessions feasible. Despite these limitations, we believe that the findings reported in this study raise relevant hypotheses for future research.

Overall, the aging of teachers remains a challenge for the future. The policies for promoting Active Aging provide a strategic outlook on how to tackle this issue, but a more detailed understanding of age-related cognitive and affective changes is required to devise effective measures. In this study, we found initial evidence that job satisfaction in older teachers can be improved by innovative training programs and that job satisfaction is mainly related to affective well-being, namely “hot” executive functions and levels of anxious and depressive symptoms (although we cannot specify if emotional well-being is a cause or a consequence of job satisfaction). If these results are replicated and extended, they may provide an evidence base for devising concrete applications to promote Active Aging in teachers.

ACKNOWLEDGEMENTS

This study was part of the project “Digital migrations and curricular innovation: giving new meaning to experience and rekindling teaching profession after 50” (REKINDLE+50), funded by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT), under the grant PTDC/CED-EDG/28017/2017. The author would like to kindly thank the teachers that participated in this study and Dr. Joana Fernandes for her assistance with data collection, as well as to Amélia Lopes and Fátima Pereira for their contribution to this work.

REFERENCES

- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education, 22*(2), 337-355. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z>
- Alves, K., & Lopes, A. (2016). Professores e o envelhecimento: Realidades e especificidades. *Trabalho & Educação, 25*(2), 61-77. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9511>
- Alves, K., Lopes, A., & Pereira, F. (2020). Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: Perspectivas de professores sobre o envelhecimento. *Série-Estudos, 25*(55), 279-301. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1418>
- Aschwanden, D., Schumacher, V., Zimmermann, K., Werner, C., Allemand, M., Zimprich, D., & Martin, M. (2019). Do professors better maintain cognitive functioning in older age? *GeroPsych, 32*(1), 5-17. <https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000201>
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review, 30*, 100312. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312>
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., & Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition, 50*(1-3), 7-15. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90018-3)
- Borges, S. L., & Daniel, F. (2009). Satisfação profissional dos docentes: Uma abordagem sobre instrumentos de medida. *Interações, 9*(16), 101-130. <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/6>
- Caselli, R. J., Locke, D. E. C., Dueck, A. C., Knopman, D. S., Woodruff, B. K., Hoffman-Snyder, C., Rademakers, R., Fleisher, A. S., & Reiman, E. M. (2014). The neuropsychology of normal aging and preclinical Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia, 10*(1), 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2013.01.004>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cavaco, S., Gonçalves, A., Pinto, C., Almeida, E., Gomes, F., Moreira, I., Fernandes, J., & Teixeira-Pinto, A. (2013). Trail Making Test: Regression-based norms for the Portuguese population. *Archives of Clinical Neuropsychology, 28*(2), 189-198. <https://doi.org/10.1093/arclin/acs115>
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da educação 2018*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1527-estado-da-educacao-2019>
- Costa, A. (2021). Uma experiência com o EdPuzzle no contexto da Física e Química. In A. Mouraz, A. Lopes, J. C. Morgado, & A. Monteiro (Eds.), *Migrações digitais e inovação curricular: Sobre experiências de professores com mais de 50 anos* (pp. 127-135). Whitebooks.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dickstein, D. L., Kabaso, D., Rocher, A. B., Luebke, J. I., Wearne, S. L., & Hof, P. R. (2007). Changes in the structural complexity of the aged brain. *Aging Cell, 6*(3), 275-284. <https://doi.org/10.1111/j.1474-9726.2007.00289.x>

Dirnagl, U. (2020). Resolving the tension between exploration and confirmation in preclinical biomedical research. In A. Bernal, M. C. Michel, & T. Steckler (Eds.), *Good research practice in non-clinical pharmacology and biomedicine* (pp. 71-79). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/164_2019_278

Dotta, L. T., Monteiro, A., & Mouraz, A. (2019). Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: Mitos, crenças e práticas. *EduSer*, 11(1), 45-60. <https://doi.org/10.34620/eduser.v11i1.124>

European Commission's Directorate-General for Economic and Financial Affairs. (2018). *The 2018 ageing report: Economic & budgetary projections for the 28 EU Member States (2016-2070)*. European Commission. <https://doi.org/10.2765/615631>

Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>

Firmino, N. (2021). Produção de um Digital Storytelling relativo à temática da alimentação saudável. In A. Mouraz, A. Lopes, J. C. Morgado, & A. Monteiro (Eds.), *Migrações digitais e inovação curricular: Sobre experiências de professores com mais de 50 anos* (pp. 107-112). Whitebooks.

Fjell, A. M., Westlye, L. T., Grydeland, H., Amlie, I., Espeseth, T., Reinvang, I., Raz, N., Holland, D., Dale, A. M., & Walhovd, K. B. (2013). Critical ages in the life course of the adult brain: Nonlinear subcortical aging. *Neurobiology of Aging*, 34(10), 2239-2247. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2013.04.006>

Gonçalves, A. R., Fernandes, C., Pasion, R., Ferreira-Santos, F., Barbosa, F., & Marques-Teixeira, J. (2018). Effects of age on the identification of emotions in facial expressions: A meta-analysis. *PeerJ*, 6, e5278. <https://doi.org/10.7717/peerj.5278>

Hartshorne, J. K., & Germine, L. T. (2015). When does cognitive functioning peak? The asynchronous rise and fall of different cognitive abilities across the life span. *Psychological Science*, 26(4), 433-443. <https://doi.org/10.1177/0956797614567339>

Head, D., Rodrigue, K. M., Kennedy, K. M., & Raz, N. (2008). Neuroanatomical and cognitive mediators of age-related differences in episodic memory. *Neuropsychology*, 22(4), 491-507. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.22.4.491>

Hof, P. R., & Morrison, J. H. (2004). The aging brain: Morphomolecular senescence of cortical circuits. *Trends in Neurosciences*, 27(10), 607-613. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2004.07.013>

Ingersoll, R. (2009). The aging teaching workforce: A snapshot. Age distribution of public school teachers, by state, 2003-2004. In *National Commission on Teaching and America's Future. National Commission on Teaching and America's Future*. <https://eric.ed.gov/?id=ED508147>

Jaeger, R. G., & Halliday, T. R. (1998). On confirmatory versus exploratory research. *Herpetologica*, 54, S64-S66. <http://www.jstor.org/stable/3893289>

Jagger, C., Parker, M., Blagojevic-Bucknall, M., & Wilkie, R. (2020). Retirement age is increasing –But our new study reveals most only work ten years in good health after 50. *The Conversation*. <http://theconversation.com/retirement-age-is-increasing-but-our-new-study-reveals-most-only-work-ten-years-in-good-health-after-50-141227>

Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research*. Learning Policy Institute.

Klaassen, E. B., Plukaard, S., Evers, E. A. T., de Groot, R. H. M., Backes, W. H., Veltman, D. J., & Jolles, J. (2016). Young and middle-aged schoolteachers differ in the neural correlates of memory encoding and cognitive fatigue: A functional MRI study. *Frontiers in Human Neuroscience*, *10*, 148. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00148>

Lencastre, J. A., Morgado, J. C., Freires, T., & Bento, M. (2020). A systematic review on the flipped classroom model as a promoter of curriculum innovation. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 575-592. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13436a>

Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, *47*(1), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0013164487471031>

Liotta, G., Canhão, H., Cenko, F., Cutini, R., Vellone, E., Illario, M., Kardas, P., Poscia, A., Sousa, R. D., Palombi, L., & Marazzi, M. C. (2018). Active ageing in Europe: Adding healthy life to years. *Frontiers in Medicine*, *5*, 123. <https://doi.org/10.3389/fmed.2018.00123>

Mather, M. (2012). The emotion paradox in the aging brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1251*(1), 33-49. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06471.x>

McNally, R. J. (2009). Anxiety. In D. Sander & K. R. Scherer (Eds.), *Oxford companion to emotion and the affective sciences* (pp. 32-35). Oxford University Press.

Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 770-778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>

Monteiro, A., & Carqueja, P. (2021). Professores veteranos, tecnologias digitais e ambientes educativos inovadores: Oportunidades e desafios. In A. Mouraz (Ed.), *Migrações digitais e inovação curricular: Sobre experiências de professores com mais de 50 anos* (pp. 55-75). Whitebooks.

Moreira, H. S., Lima, C. F., & Vicente, S. G. (2014). Examining executive dysfunction with the Institute of Cognitive Neurology (INECO) Frontal Screening (IFS): Normative values from a healthy sample and clinical utility in Alzheimer's disease. *Journal of Alzheimer's Disease*, *42*(1), 261-273. <https://doi.org/10.3233/JAD-132348>

Morgado, J. C., Lencastre, J. A., Bento, M., & Freires, T. (2021). Processos e práticas de integração da tecnologia em contextos educativos: O contributo dos professores "veteranos". In A. Mouraz, A. Lopes, J. C. Morgado, & A. Monteiro (Eds.), *Migrações digitais e inovação curricular: Sobre experiências de professores com mais de 50 anos* (pp. 33-53). Whitebooks.

Mouraz, A., Lopes, A., Morgado, J. C., & Monteiro, A. (Eds.). (2021). *Migrações digitais e inovação curricular: Sobre experiências de professores com mais de 50 anos*. Whitebooks.

- Mueller, S. T. (2012). *PEBL - The Psychology Experiment Building Language* (0.13) [Computer software]. <http://pebl.sourceforge.net>
- Mueller, S. T., & Piper, B. J. (2014). The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL Test Battery. *Journal of Neuroscience Methods*, 222, 250-259. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2013.10.024>
- Nashiro, K., Sakaki, M., & Mather, M. (2012). Age differences in brain activity during emotion processing: Reflections of age-related decline or increased emotion regulation? *Gerontology*, 58(2), 156-163. <https://doi.org/10.1159/000328465>
- National Institute on Aging. (2011). *Biology of aging: Research today for a healthier tomorrow*. <http://purl.fdlp.gov/GPO/gpo46777>
- Pais-Ribeiro, J., Silva, I., Ferreira, T., Martins, A., Meneses, R., & Baltar, M. (2007). Validation study of a Portuguese version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Psychology, Health & Medicine*, 12(2), 225-237. <https://doi.org/10.1080/13548500500524088>
- Pasion, R., Gonçalves, A. R., Fernandes, C., Ferreira-Santos, F., Barbosa, F., & Marques-Teixeira, J. (2017). Meta-analytic evidence for a reversal learning effect on the Iowa Gambling Task in older adults. *Frontiers in Psychology*, 8, 1785. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01785>
- Paulo, A. C., Sampaio, A., Santos, N. C., Costa, P. S., Cunha, P., Zihl, J., Cerqueira, J., Palha, J. A., & Sousa, N. (2011). Patterns of cognitive performance in healthy ageing in Northern Portugal: A cross-sectional analysis. *PLoS ONE*, 6(9), e24553. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0024553>
- Power, M. J. (2009). Depression. In D. Sander & K. R. Scherer (Eds.), *Oxford companion to emotion and the affective sciences* (pp. 155-158). Oxford University Press.
- Salat, D. H. (2011). The declining infrastructure of the aging brain. *Brain Connectivity*, 1(4), 279-293. <https://doi.org/10.1089/brain.2011.0056>
- Saris, I. M. J., Aghajani, M., van der Werff, S. J. A., van der Wee, N. J. A., & Penninx, B. W. J. H. (2017). Social functioning in patients with depressive and anxiety disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 136(4), 352-361. <https://doi.org/10.1111/acps.12774>
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente* [Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra]. IC-Online. <http://hdl.handle.net/10400.8/217>
- Shimamura, A. P., Berry, J. M., Mangels, J. A., Rusting, C. L., & Jurica, P. J. (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science*, 6(5), 271-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00510.x>
- Strauss, E., Sherman, E. M. S., & Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Toescu, E. C. (2005). Normal brain ageing: Models and mechanisms. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 360(1464), 2347-2354. <https://doi.org/10.1098/rstb.2005.1771>
- Torralva, T., Roca, M., Gleichgerricht, E., López, P., & Manes, F. (2009). INECO Frontal Screening (IFS): A brief, sensitive, and specific tool to assess executive functions in dementia. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(5), 777-786. <https://doi.org/10.1017/S1355617709990415>

Vanderaspoilden, V., & Morais, J. (2001). Memory aging in university professors. *Current Psychology Letters: Behaviour, Brain & Cognition*, 6, 41-56. <https://doi.org/10.4000/cpl.198>

Varela, R., della Santa, R., Silveira, H., Matos, A. C., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). *Inquérito nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE)*. Federação Nacional dos Professores (FENPROF).

Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913-926. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546>

World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>

World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/186463>

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

i Laboratório de Neuropsicofisiologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-2656-5291>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Fernando Ferreira-Santos
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto
frsantos@fpce.up.pt

Recebido em 30 de dezembro de 2020
Aceite para publicação em 1 de junho de 2022

Avaliação neuropsicológica e afetiva de professores com mais de 50 anos antes e depois de uma formação focada nas TIC: Aumento da satisfação profissional e relação com fatores afetivos

RESUMO

O envelhecimento da população levanta várias questões sociais e relacionadas com a saúde, sendo que este fenómeno é particularmente acentuado na Europa, onde políticas de promoção do Envelhecimento Ativo estão a ser desenvolvidas. Na Educação, o envelhecimento dos professores coloca desafios significativos à profissão. O projeto REKINDLE+50 desenvolveu um programa de formação sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para professores com o intuito paralelo de promover as capacidades e motivação de professores com mais de 50 anos. Aqui reportamos sobre a avaliação, pré e pós-formação, de capacidades neuropsicológicas (funções executivas “cool” e “hot”), autorrelatos afetivos e satisfação profissional. Verificámos que a formação estava associada a um aumento da satisfação com a natureza do próprio trabalho de professor e com as condições materiais de trabalho. Não houve alterações significativas nas medidas neuropsicológicas nem afetivas antes e depois da formação. Também verificámos que a satisfação profissional estava positivamente associada com funções executivas “hot” e negativamente associada a sintomas afetivos (ansiedade e depressão subclínicas). Estes resultados, embora provisórios, sugerem que a formação teve um impacto positivo na satisfação profissional dos professores e que pode ter implicações para a promoção do envelhecimento ativo destes profissionais. No geral, o envelhecimento dos professores permanece um desafio para o futuro. As políticas de promoção do Envelhecimento Ativo oferecem uma visão estratégica sobre como lidar com esta questão, mas uma compreensão mais detalhada das alterações cognitivas e afetivas relacionadas com a idade é provavelmente necessária para a criação de medidas efetivas.

Keywords: Envelhecimento ativo; Professores; Funções executivas; Neuropsicologia; Satisfação profissional

Evaluación neuropsicológica y afectiva de docentes mayores de 50 años antes y después de la formación centrada en las TIC: Incremento de la satisfacción laboral y relación con factores afectivos

RESUMEN

El envejecimiento de la población plantea varios problemas sociales y relacionados con la salud, y este fenómeno es particularmente pronunciado en Europa, donde se están desarrollando políticas para promover el Envejecimiento Activo. En Educación, el envejecimiento de los docentes plantea importantes desafíos a la profesión. El proyecto REKINDLE+50 desarrolló un programa de formación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para profesores con el objetivo paralelo de promover las habilidades y la motivación de los profesores mayores de 50 años. Aquí informamos sobre la evaluación, previa y posterior a la formación, de las habilidades neuropsicológicas (funciones ejecutivas “cool” y “hot”), autoinformes afectivos y satisfacción laboral. Encontramos que la formación se asoció con una mayor satisfacción con la naturaleza del propio trabajo del profesor y con las condiciones materiales de trabajo. No hubo cambios significativos en las medidas neuropsicológicas o afectivas antes y después del entrenamiento. También encontramos que la satisfacción laboral se asoció positivamente con las funciones ejecutivas “hot” y negativamente con los síntomas afectivos (ansiedad y depresión subclínicas). Estos resultados, aunque provisionales, sugieren que la formación tuvo un impacto positivo en la satisfacción laboral del profesorado y que puede tener implicaciones para la promoción del envejecimiento activo de estos profesionales. En general, el envejecimiento de los docentes sigue siendo un desafío para el futuro. Las políticas para promover el envejecimiento activo ofrecen una visión estratégica sobre cómo abordar este problema, pero es probable que se necesite una comprensión más detallada de los cambios cognitivos y afectivos relacionados con la edad para crear medidas efectivas.

Palavras-chave: Envejecimiento activo; Profesores; Funciones ejecutivas; Neuropsicología; Satisfacción laboral