


APRENDER É COISA SÉRIA

Contributos para a construção do
saber escolar I



Editores:
Henrique Ramalho (coord.)
Ana Paula Cardoso
Carla Lacerda
João Rocha
Maria Figueiredo

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
SINDICATO DE PROFESSORES DA ZONA CENTRO

Ficha Técnica

Título: *Aprender é Coisa Séria: contributos para a construção do saber escolar I*

Editores: Henrique Ramalho (coord.), Ana Paula Cardoso, Carla Lacerda, João Rocha, Maria Figueiredo

Autores: Ana Capelo, Ana Patrícia Martins & Helena Gomes, Dulce Melão, Esperança Ribeiro & Sara Felizardo, Fátima Susana Amante & Ana Isabel Silva, Henrique Ramalho, João Nunes, João Rocha, Leandra Cordeiro, Maria Figueiredo, Paulo Eira.

Capa: Henrique Ramalho

ISBN: 978-989-54743-0-1

DOI: <https://doi.org/10.34633/978-989-54743-0-1>

Data: dezembro, 2020

Local: Rua Maximiano Aragão; 3504 - 501 Viseu, Portugal • Telefone:232 419 000 • esev@esev.ipv.pt

Editora: Escola Superior de Educação (ESEV)

Com a colaboração de: Sindicato de Professores da Zona Centro (SPZC)

Notas:

i) O texto deste livro segue as regras do Acordo Ortográfico em vigor, excetuando-se as citações diretas que respeitam a ortografia do texto original.

ii) Os editores respeitam os originais dos textos, não se responsabilizando pelos conteúdos, orientações e opiniões neles expressos.

APRENDER É COISA SÉRIA

Contributos para a construção do saber escolar I

Editores:

Henrique Ramalho (coord.)

Ana Paula Cardoso

Carla Lacerda

João Rocha

Maria Figueiredo

PREFÁCIO

Perante o enorme desafio de elaborar o prefácio deste *e-book*, vivi sentimentos cruzados. Por um lado, o peso de tão honrado convite que representa introduzir os leitores numa obra técnica, que espelha o conteúdo de um conjunto rico de comunicações académicas em contexto de formação contínua de professores. Por outro, pela razão óbvia de estar perante oradores de coturno que contextualizaram os seus saberes, no plano teórico e prático, visando a motivação de tão vasta plateia.

O título das conferências traduz em si mesmo um carácter desafiante: “Aprender é Coisa Séria”. Como se não fosse! Sério, será sempre o ato de aprender e ensinar. Mas sério deverá ser, também e além do mais, tudo o que fazemos na vida. Aprender, ao que acrescento o ensinar, é um processo de enorme responsabilidade. O grande desafio de quem ensina é motivar para algo sério que exige esforço e dedicação. Motivar implica despertar nos alunos a sua atenção, criatividade, gosto pelo conhecimento e por novos mundos, compreender o passado para viver o presente e pensar o futuro com alegria e prazer. O ato de aprender deve incluir prazer. Este bem-estar deve ser uma coisa séria. Diria que o aprender é, em concomitância e de forma simples, descoberta, trabalho, felicidade.

As conferências espelhadas nesta obra são o resultado de um processo de construção séria, diria mesmo, muito séria. A riqueza do conteúdo das apresentações e a sua diversidade levou a que centenas de participantes se tivessem mantido interessados e motivados.

O tema principal, “Aprender é coisa séria, contributos para a construção do saber escolar I”, serviu de mote para a intervenção de cada conferencista.

De uma forma transversal é possível observar nesta obra as temáticas apresentadas em diversos contextos, numa perspetiva inter, multi e transdisciplinar: da supervisão pedagógica às dificuldades de aprendizagem; da criatividade na leitura ao ensino das línguas; da história ao ensino da matemática; dos processos de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, aos desafios que se colocam aos atuais professores do ensino superior. Um manancial de temáticas que, pela sua multiplicidade e abrangência, dão várias visões de uma escola que se quer construir no presente para o futuro, atual, mas ao mesmo tempo crítica da sociedade em que se enquadra.

Esta obra ficaria mais enriquecida se fosse possível apresentar os rostos dos participantes durante as conferências, espelhando a atenção e o entusiasmo demonstrados em cada um dos painéis. Estas são as limitações de uma edição escrita.

Aos autores, editores e ao seu coordenador, em particular ao Professor Henrique Ramalho, o meu muito obrigado pela excelência dos conteúdos.

Enquanto responsável local pelo Sindicato de Professores da Zona Centro (SPZC), parceiro na divulgação das diversas conferências, manifesto gratidão à Escola Superior de Educação por ter permitido aos nossos associados usufruírem de tão importante iniciativa. Os professores agradecem!

Aguardamos todos por novas edições deste ciclo de conferências e por agora ficamos com o registo desta obra para consulta e consolidação dos temas abordados.

Viseu, novembro de 2020

Joaquim Lúcio Trindade Messias

Coordenador Distrital do SPZC

Índice

NOTA INTRODUTÓRIA: ciclos de conferências <i>Aprender é Coisa Séria</i> (1. ^a e 2. ^a edições) Ana Paula CARDOSO, Carla LACERDA, Henrique RAMALHO, João ROCHA & Maria FIGUEIREDO.....	1
INVESTIGAÇÃO E ENSINO: contornos e contributos na formação inicial de educadores de infância Maria FIGUEIREDO.....	3
PROCESSOS DE SUPERVISÃO: acompanhamento e avaliação de professores João ROCHA.....	15
ENTRE PARTICIPAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES EM SALA DE AULA: um ensaio sociológico sobre a interação escola-sociedade-professor-aluno Henrique RAMALHO.....	26
O CONTRATO DE SALA DE AULA ENTRE <i>TRANSGRESSÕES, RUTURAS E DIALOGICIDADES</i> : uma análise sociopedagógica Henrique RAMALHO.....	37
DA SALA DE AULA PARA O RECREIO: a organização de outros espaços para outras aprendizagens Paulo Alexandre EIRA.....	46
APRENDIZAGEM COLABORATIVA, PEDAGOGIA E INTERATIVIDADE Esperança Jales RIBEIRO & Sara Alexandre FELIZARDO.....	53
POR DETRÁS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM Leandra CORDEIRO.....	59
DESAFIOS ATUAIS PARA OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: iniciação científica dos jovens estudantes Ana CAPELO.....	65
CRIATIVIDADE E LEITURA: (des)construções e itinerários da profissionalidade Dulce MELÃO.....	74
O DOCENTE QUE <i>CRIA ATIVIDADE</i> NA AULA DE LÍNGUAS: cenários criativos Fátima Susana AMANTE & Ana Isabel SILVA.....	81
CRIATIVIDADE NA ATIVIDADE MATEMÁTICA Ana P. MARTINS & Helena GOMES.....	93
A HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA João NUNES.....	104

NOTA INTRODUTÓRIA: ciclos de conferências *Aprender é Coisa Séria* (1.^a e 2.^a edições)

Ana Paula CARDOSO, Carla LACERDA, Henrique RAMALHO, João ROCHA & Maria FIGUEIREDO

Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação

Este livro tem como finalidade remeter o/a leitor/a para o substrato académico, mas também multi- institucional, social e cultural resultante das duas primeiras edições do *Ciclo de Conferências – Aprender é Coisa Séria*. A primeira edição foi realizada em março, abril e maio de 2014, e a segunda em outubro e novembro de 2016, sob a coordenação da Área Disciplinar de Ciências da Educação, do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação de Viseu, em parceria estreita com o Sindicato dos Professores da Zona Centro. Confrontados com a necessidade de rever os diferentes ângulos de problematização e compreensão do processo de ensino-aprendizagem, a discussão convocada neste livro aborda uma diversidade de temas e de questões sobre a aprendizagem, os seus múltiplos sentidos e significados e os graus de complexidade que se vão manifestando sob distintos desafios, perceções, racionalidades e práticas do ato de *levar a aprender*.

Não obstante o facto dos/as diferentes autores/as apresentarem conceções e propostas de abordagem do ato de aprender em sala de aula, naturalmente, delimitadas pelos campos disciplinares em que atuam, certo nos parece que, depois de ler este livro, dificilmente nos poderemos alinhar com uma conceção de aprendizagem linear, simplista e definitiva. Pelo contrário, sugere-se, no quadro geral dos textos agora apresentados, que se impõe, cada vez mais, uma alteração paradigmática na forma de conceber, pensar e fazer acontecer a aprendizagem em contexto de sala de aula. Não será, portanto, despidendo justificar a organização dos textos segundo o critério e, talvez mais importante, a necessidade de explicar e compreender a aprendizagem sob múltiplos ângulos disciplinares, seja em linha com uma abordagem teórica concetual, seja valorizando uma matriz mais prática e operacional. Terá sido por isso, também, que a abordagem ao objeto de estudo das duas primeiras edições do *Ciclo de Conferências – Aprender é Coisa Séria* a que reporta este livro suscitou um enquadramento abrangente da aprendizagem sob os signos do lúdico, da criatividade, das transgressões, das interações e das sinuosidades associadas aos processos de aprendizagem ocorridos em contexto de sala de aula.

Este primeiro livro abre com o artigo de Maria Figueiredo subordinado à temática *Investigação e Ensino: contornos e contributos na formação inicial de educadores de infância*, onde a autora discorre sobre o enquadramento da formação inicial de professores em Portugal, fazendo sobressair a expectativa de que os futuros professores e educadores desenvolvam uma atitude investigativa, enquanto mote para a introdução de trabalho de investigação em ligação com as práticas de ensino supervisionadas.

João Rocha, com o artigo *Processos de Supervisão: acompanhamento e avaliação de professores*, apresenta-nos um ensaio reflexivo em torno da análise e discussão de situações de docência, analisando as características dos supervisores eficazes, as competências de comunicação, de observação de aulas, e, mais holisticamente, da supervisão propriamente dita. Segue-se o texto *Entre Participações Convergentes e Divergentes em Sala de Aula: um ensaio sociológico sobre a interação escola-sociedade-professor-aluno* de Henrique Ramalho, onde são discutidas as participações convergentes e divergentes em sala de aula, analisando os seguintes aspetos: i) A *experiência* e a *ação* como referências para a (re)interpretação do lugar do aluno em contexto de sala de aula; ii) As *sinuosidades* do trabalho de sala de aula: entre a *participação convergente* e *mobilização divergente*, dirimindo o sentido das convergências e de divergências na relação sociedade-escola e as *sinuosidades* decorrentes das *participações convergentes* e *divergentes* em sala de aula. Ainda do mesmo autor, segue-se o texto *O Contrato de Sala de Aula Entre Transgressões, Ruturas e Dialogicidades: uma análise sociopedagógica*, dotado de um cunho teórico concetual, onde se ensaia a discussão da noção de contrato pedagógico e didático em torno dos seguintes aspetos: i) Sentidos e significados do contrato pedagógico e didático; ii) O contrato pedagógico e didático entre transgressões, dialogicidades e (des)continuidades.

Numa quinta abordagem, Paulo Eira, com o texto *Da Sala de Aula Para o Recreio: a organização de outros espaços para outras aprendizagens*, mobiliza o argumento da ludicidade enquanto necessidade do ser humano em qualquer idade, a qual pode ser analisada como diversão e prazer das práticas, por isso, elemento facilitador das aprendizagens das crianças, propondo-se o jogo com uma utilização pedagógica fundamental. A forma inata de aprender.

Com o texto de Esperança Ribeiro e de Sara Felizardo, intitulado *Aprendizagem Colaborativa, Pedagogia e Interatividade*, prossegue-se com uma contextualização da emergência da abordagem pedagógica colaborativa, num quadro pós-moderno de explicação da gênese do conhecimento, com referência a um novo paradigma de natureza dialógica e relacional, onde se procura evidenciar os ganhos da aprendizagem colaborativa, sintetizando as condições consideradas essenciais para que a mesma ocorra.

Por sua vez, Leandra Cordeiro procura desocultar o lado *Por Detrás das Dificuldades de Aprendizagem*, cujo argumento principal resulta de saberes cruzados entre o exercício de psicologia clínica e a docência numa abordagem holística que tenta chamar atenção para as dificuldades de aprendizagem, inclusive, as específicas, como espelho ou reflexo de um fenómeno complexo que envolve aspetos socioculturais, pedagógicos, cognitivos e psicodinâmicos.

O texto *Desafios Atuais para os Professores do Ensino Superior - iniciação científica dos jovens estudantes*, de Ana Capelo, convoca-nos para um ensaio teórico versando o desenvolvimento de iniciativas de combate ao insucesso escolar no ensino superior, fundamentando a importância de se envolver os jovens estudantes aspirantes à profissão docente em dinâmicas de investigação.

Dulce Melão, com o artigo *Criatividade e Leitura: (des)construções e itinerários da profissionalidade* envolve-nos numa reflexão focada nos seguintes aspetos: i) criatividade e leitura – conceitos, representações e desvios; ii) “leitura criativa” – dos mundos da literatura (para a infância). Epiloga-se, a propósito, que a criatividade e a leitura, enquanto constructos plurais, exigem permanentes desdobramentos nas práticas educativas, resultando da sua interação e diálogo, aspetos que muito contribuem para repensar o nosso posicionamento na sociedade.

Com o texto *O Docente que Cria Atividade na Aula de Línguas: cenários criativos*, Fátima Susana Amante e Ana Isabel Silva desenvolvem a perspectiva de que é necessário ampliar o espectro de ação, de materiais, recursos e experiências dos docentes para que estes possam criar atividades potenciadoras de aprendizagens mais eficazes, propondo os seguintes alinhamentos: a) sensibilizar a comunidade docente para a importância da criatividade e demonstrar a sua aplicabilidade em contexto didático; b) redimensionar a perspectiva sobre o trabalho criativo particularmente no inglês. Para tal, as autoras apostam em estratégias de desmistificação das conceções de criatividade, de clarificação da intertextualidade como espaço rico em produção de conhecimento e, ainda, de perspetivar a escrita como cenário criativo.

Num apelo à *Criatividade na Atividade Matemática*, Ana Patrícia Martins e Helena Gomes procuram conjugar a natureza de uma ciência como a Matemática com métodos e processos mais abertos e mais criativos, reunindo, para o efeito, ideias da literatura e, simultaneamente, apresentando, também, perspetivas de profissionais que diariamente trabalham com a matemática.

Finalmente, com a preocupação de problematizar o ensino e a aprendizagem da história, João Nunes, com o texto *A História e o Ensino da História* desenvolve uma problematização e abordagem críticas sobre os métodos e as formas de análise e interpretação históricas, bem como as perspetivas e dinâmicas da narrativa que lhes são subjacentes. Alega o autor que não se pretende glorificar o passado. Pretende-se conhecê-lo. Para que isso se materialize é necessário que o historiador o analise, problematize e interprete de forma crítica. Consequentemente, emerge a resposta às seguintes questões: os currículos e programas de história do sistema educativo português do Ensino Básico refletem, efetivamente, este panorama historiográfico? Ou ao invés estão desfasados dele?

Eis a nossa proposta de leitura, análise e compreensão sobre o que julgamos ser alguns dos principais desafios colocados aos profissionais que se relacionam de forma mais íntima e comprometida com um qualquer cenário de aprendizagem, na maior parte dos casos circunstanciado em contexto de sala de aula. Na verdade, ainda que implicitamente, é também esse *loci* a que, vulgarmente, apelidamos de sala de aula, que também aqui está em discussão e reflexão enquanto microsistema pedagógico, social e cultural.

INVESTIGAÇÃO E ENSINO: contornos e contributos na formação inicial de educadores de infância

Maria Pacheco Figueiredo

Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, mfigueiredo@esev.ipv.pt

Resumo

A ideia de professor/a investigador/a tem uma herança pedagógica muito rica. No atual enquadramento da formação inicial de professores em Portugal existe a expectativa de que os futuros professores desenvolvam uma atitude investigativa o que tem conduzido à introdução de trabalho de investigação em ligação com as práticas de ensino supervisionadas. Neste capítulo, analisam-se estudos realizados acerca da perspetiva dos formandos sobre a experiência de realizar investigação durante a formação. Com esta análise de resultados, pretende-se destacar a variabilidade existente do ponto de vista das formas de experienciar o processo. Esta variabilidade articula-se com as possibilidades distintas de propósito para a introdução de trabalhos de pesquisa na formação inicial. Num processo complexo como a formação inicial, o conhecimento das experiências e a atenção ao propósito, rumo e resultado das práticas revela-se essencial. Este capítulo inclui, ainda, um foco na especificidade da Educação de Infância nestes processos formativos.

Palavras-chave: investigação sobre as práticas, professor investigador, formação inicial de professores, educação de infância.

Abstract

The concept of teacher/researcher has a very rich pedagogical heritage. In the current framework of initial teacher education in Portugal, future teachers are expected to develop a research attitude through the introduction of research work in connection with supervised teaching practices. This chapter presents an analysis of studies on the student teachers' perspective on the experience of conducting research during their initial teacher education. This analysis of the studies' results aims at highlighting the existing variability of ways of experiencing the process. This variability is linked to the different possibilities or purposes for the introduction of research work in initial teacher education. In a complex process such as initial teacher education, knowledge of experiences and attention to the purpose, direction and result of practices is essential. This chapter also includes a focus on the specificity of early childhood education in these education processes.

Keywords: teacher-research, practitioner research, initial teacher education, early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

Diferentes perspetivas sobre a orientação e a operacionalização de uma dimensão investigativa na formação de professores coexistem nacional e internacionalmente. A nível europeu, tem sido consensualizada a introdução a processos investigativos na formação inicial, ainda que vários dilemas e zonas de tensão existam (Figueiredo, 2014). Os argumentos a favor tendem a aproximar-se de pelo menos uma das perspetivas elencadas (Figueiredo, 2017):

- a) a presença de investigação na formação é considerada necessária para que os professores valorizem a investigação para as suas práticas, capacitando-os igualmente para colaborar com a realização de investigação de forma informada e eficiente;
- b) na formação inicial é importante que os futuros professores aprendam a identificar, relacionar, criticar e mobilizar conhecimento disponível relevante para a análise e apoio das suas decisões e ações, para serem consumidores críticos de investigação;
- c) o desenvolvimento de uma atitude investigativa permite que os futuros professores baseiem decisões em investigação, em articulação com outros argumentos como os baseados na experiência profissional, pelo que, além de consumir criticamente resultados da investigação, destaca-se a capacidade de usar a investigação no ensino;
- d) o envolvimento em processos de pesquisa resulta em desenvolvimento profissional para os docentes pelo que, desde a formação inicial, é importante capacitar os professores para aprenderem a partir da análise das suas práticas;
- e) à formação inicial compete preparar os professores para serem agentes de mudança através da produção de conhecimento – partilhado, criticado e difundido – relevante para os seus contextos, mas

também para a profissão, permitindo que, na discussão e política educativa, a voz dos professores seja ouvida de forma sustentada.

Quando a formação de professores é desenvolvida em instituições de ensino superior, a realização de investigação pelos futuros professores articula-se com a igualmente complexa relação entre ensino e investigação com que os docentes do ensino superior se debatem há várias décadas (Arroz, 2005; Sousa et al., 2019). De forma progressiva, em Portugal, com as mudanças no regime de habilitação docente e na formação inicial de professores, as instituições de formação de professores têm adotado práticas coincidentes com o propósito de desenvolver uma atitude investigativa (Cavadas & Linhares, 2014; Linhares & Cavadas, 2013; Pereira, 2009; Russell & Flores, 2020). A realização de investigação no âmbito da formação inicial tem, assim, sido entendida como um objetivo de formação, sem perder de vista que é uma forma de aprender algo de forma aprofundada. Os significados e propósitos de incluir uma dimensão investigativa na formação inicial de professores nem sempre são, no entanto, coerentes com outras dimensões dos projetos formativos das instituições e o seu impacto no perfil e conhecimento dos futuros docentes depende de vários fatores.

Neste capítulo, analisam-se resultados de estudos que revelem como é experienciada a realização de investigação na formação inicial de professores pelos próprios formandos. Com a revisão focada nas perspetivas dos futuros docentes, pretende-se aferir se o processo se articula com os propósitos e se é possível detetar alguma especificidade no que respeita à Educação de Infância.

2. ESTUDOS SOBRE A REALIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Não existem muitos estudos sistemáticos que abordem a realização de investigação na formação de professores. Esta situação resulta da escassez de objetos de estudo, dado o pouco investimento, ao nível da formação inicial, nesses processos formativos (Bergmark & Erixon, 2020; Fichten & Meyer, 2008, 2011; Figueiredo, 2013), mas também de abordagens parcelares e isoladas por parte dos estudos realizados (Gonçalves & Silva, 2019; C. Martins et al., 2016; Pires, 2020). A atenção dada às conceções de investigação (Arroz, 2005; Kiley & Mullins, 2005; Vermunt, 2005; Yang & Yuan, 2020) tem conduzido à realização de algumas incursões sobre a forma como futuros professores entendem os processos de produção de conhecimento, mas sem ligação com a especificidade do seu conhecimento profissional ou da utilização futura em contextos educativos. Dadas as preocupações que orientam este capítulo, centrámos a revisão de estudos sobre realização de investigação na formação inicial de professores em exemplares que assumissem uma perspetiva de professor/a investigador/a como enquadramento conceptual, procurando promover essa dimensão. Excluíram-se, assim, estudos sobre conceções acerca da investigação que, apesar de realizados junto de futuros professores, se centravam em experiências de formação sobre metodologia de investigação sem ligação explícita, nem propósito assumido, à utilização das competências desenvolvidas por um/a profissional reflexivo/a. Dadas as características deste trabalho, também se considerou a formação inicial como contexto privilegiado, não integrando estudos que se debruçaram sobre experiências com professores em exercício.

Transversalmente aos estudos analisados, e encontrando ressonância nos estudos com professores, destacam-se dois aspetos que caracterizam a investigação sobre a investigação realizada por professores. Em primeiro lugar, verifica-se uma predominância de estudos que investem na avaliação de experiências de formação específicas, muitas das vezes conduzidas pelos próprios investigadores ou a eles próximas. Se a perspetiva interna e o conhecimento aprofundado da situação podem ser considerados vantagens para as análises realizadas, a discussão dos resultados é restrita e muito específica. Em segundo lugar, é identificada por vários autores uma tensão ao nível das formas de implementar uma dimensão de investigação na formação inicial de professores relacionada com o tipo de investigação a promover: entre a relevância para os contextos e trabalho docente e o cumprimento dos requisitos académicos da investigação. Esta tensão resulta da ligação aos propósitos com que a investigação é introduzida na formação inicial (Figueiredo, 2013), mas também herda elementos de discussões mais amplas sobre o que conta como investigação em educação e como é que a investigação desenvolvida por professores é apreciada nesse processo (Lüdke & Cruz, 2011).

Como base para esta análise, mobilizaram-se duas revisões sobre estudos acerca da inclusão de investigação realizada por práticos na formação inicial de professores: o trabalho de Grossman (2005) para a revisão da AERA (American Educational Research Association) sobre formação de professores, editada por Cochran-Smith e Zeichner (2005), e a tese de doutoramento de Barnatt (2009), orientada também por Cochran-Smith. Posteriormente, e tendo em conta que ambos estes empreendimentos focam o contexto norte-americano, foram analisados estudos desenvolvidos noutros contextos. Três

áreas geográficas destacaram-se por se revelarem profícuas em produção acerca do tópico: Finlândia e Suécia, onde a formação de professores inclui a realização de investigação desde há algumas décadas, verificando-se investimento no acompanhamento e discussão destas práticas; Brasil, onde autoras como André (2001a, 2001b, 2001c) e Lüdke (2001, 2005a, 2005b, 2008; Lüdke et al., 2009; Lüdke & Boing, 2004; Lüdke & Cruz, 2005) têm discutido a temática, quer antes quer depois da introdução de pesquisa pelos professores na legislação sobre formação de professores (Bortolini, 2009; Ens, 2006); Austrália e Nova Zelândia, onde a educação de infância se tem revelado como área da política educativa particularmente sustentada na participação de professores na discussão e construção do currículo, como se verificou no caso das *Learning and teaching stories* como ferramenta de avaliação das crianças (Carr et al., 2002).

2.1. Percursos e impactos formativos

O início dos processos de investigação no âmbito da formação inicial revela-se como um período preenchido por receios diversos acerca da realização dos estudos. Inquietações relativas ao tempo necessário e ao desenvolvimento de competências específicas, distintas das do ensino ainda que relacionadas, são relatadas como o ponto de partida da maioria dos formandos que participam em processos de investigação na sua formação (Barnatt, 2009; Grossman, 2005; Lüdke et al., 2009; Moreira et al., 2006; Orwehag, 2008). No estudo de Eklund (2009), são relatados sentimentos opostos: por um lado, entusiasmo e expectativa, por outro lado, preocupação, insegurança e ansiedade perante uma tarefa exigente (em termos de tempo e trabalho). Esta dualidade fora já relatada por Lendahls Rosendhal, em 1998, também no contexto nórdico, sendo a 'tese' perspetivada como frustrante e inspiradora, fonte de exigências conflitantes e de oportunidades de aprendizagem (cit. por Orwehag, 2008). A divisão do tempo e do trabalho entre o estágio e a investigação surge nos resultados (Eklund, 2009; Libório, 2010), assim como a preocupação acerca da receção dos locais de estágio e dos orientadores cooperantes ao desenvolvimento dos estudos (Christenson et al., 2002).

Analisando a relação entre prática e investigação, os formandos revelam uma rejeição inicial do sentido de realizar pesquisa na formação de professores, sentimento esbatido ao longo do processo e contrariado no seu final, quando os respondentes afirmam contributos variados. Na revisão que realizou, Barnatt (2009) concluiu que não existia uma expectativa clara de que a formação inicial incluísse a realização de investigação, pelo que os candidatos aos programas de formação se confrontavam com o requisito de realizar investigação sem que incluíssem essa dimensão na sua representação do que é ser professor. Por exemplo, Orwehag (2008), com base num questionário apresentado a estudantes da formação inicial na Suécia, apreciou a perspetiva dos futuros professores sobre a utilidade da realização de um projeto de investigação para o trabalho como docentes. As respostas dos alunos refletem a desconexão sentida entre realizar investigação e o que se espera ser o futuro profissional como professor, expressa na frase que a autora escolheu para título do artigo *But I'm going to be a teacher, not a researcher!* (p. 49). Se, no início do processo, a maioria expressava dúvidas sobre a relevância do processo, as aprendizagens em termos de sistematicidade e abordagem científica revelaram-se no final. Os artigos tendem a valorizar a mudança de perceção e posição dos alunos em relação à investigação. Mule (2006) descreveu essa progressão através de cinco formas de conceber a pesquisa: inicialmente perspetivada como "running wild, unorganized, and an unnecessary add-on" (p. 210), ao longo do processo tornou-se um espaço a dominar ou um meio de abordar resolução de problemas. No final do processo, surgem as duas últimas ideias: pesquisa como satisfação, associada ao sentimento de conquista e concretização pelo impacto na aprendizagem das crianças e o contributo para o conhecimento sobre o ensino, e pesquisa como ferramenta para potenciar a colaboração entre profissionais, nomeadamente entre orientador cooperante e estagiários.

No entanto, nem todos os estudantes envolvidos em investigação a encaram de forma positiva. Harrison, Dunn e Coombe (2006) descrevem como alguns dos entrevistados mantiveram a opinião de que a investigação tem uma prioridade baixa na sua formação dado o pouco valor que lhe reconhecem para o seu desenvolvimento profissional. "These were the students who also said they would never do research in their own classrooms and who saw only limited transferability in the concepts and ideas the subject presented them with" (Harrison et al., 2006, p. 710). No estudo com alunos suecos a terminarem a dissertação, Eklund (2009) relata como alguns dos participantes não perspetivavam nenhuma relação entre investigação e a sua profissão futura, considerando que procedimentos de pesquisa são muito distantes da sala de aula e que a ciência não é relevante para o trabalho prático do professor.

Uma das questões que é associada à falta de sentido revelada por alguns dos alunos é a discussão sobre o tipo de investigação que é realizado e a sua proximidade a um modelo académico com formalização dos processos. Gustafsson (2008) analisou documentos oficiais sobre o trabalho de

investigação incluído na formação inicial de professores na Suécia, num período de 30 anos, concluindo que existe uma grande margem de decisão que compete às universidades criada por orientações gerais emanadas do governo. As mudanças organizacionais das instituições de formação têm, assim, grande impacto nas linhas que norteiam a realização de investigação pelos formandos, mesmo que, em termos de forma, os projetos desenvolvidos se assemelhem entre universidades.

A autora analisa como, principalmente a partir da reforma de Bolonha, os documentos orientadores assumiram um maior nível de generalidade, na medida em que se dirigem a todas as áreas de estudo, permitindo que as instituições e dentro destas os formadores de professores decidam em que consiste o trabalho independente com 10 semanas de duração que está previsto na legislação. De acordo com o estudo realizado, os formadores com maior proximidade à tradição académica “win the play” (Gustafsson, 2008, p. 32), na medida em que fazem valer o modelo de dissertação (*small thesis*, no original) de forma quase incontestada. As críticas relativas aos processos empreendidos apontam, por um lado, para a falta de qualidade dos estudos realizados e, por outro lado, para a construção de uma atitude científica padronizada, não de exame crítico de teorias e métodos, mas de redução a uma forma ou modelo de pensar, contrária às atitudes críticas e independentes que se pretendem desenvolver.

Por sua vez, Lindskog e Arktoft (2008) analisaram a perspetiva de 15 professores recém licenciados sobre a sua experiência de realizar investigação, realçando a insatisfação sentida com a receção dos trabalhos por parte dos avaliadores, nomeadamente, a ênfase colocada no conhecimento académico. No contexto francês, uma situação semelhante foi revelada: os trabalhos redigidos pelos professores em formação demonstram uma proximidade com a literatura científica, mas a sua redação é, na maioria das vezes, considerada uma perda de tempo pelos professores estagiários, correspondendo apenas a critérios anacrónicos de avaliação universitária (Durand et al., 2005).

2.1.1. Áreas de aprendizagem reconhecida

Procurando detalhar os impactos positivos, analisam-se as áreas que os estudos indicam serem mais beneficiadas pelo envolvimento em processos de investigação.

No estudo de Orwehag (2008), quando questionados sobre o que aprenderam, as respostas dos alunos recaíram sobre quatro grande categorias : a) conhecimento aprofundado do tópico sobre o qual incide o trabalho de investigação, tanto conhecimento de conteúdo como didático, b) relevância profissional, entendida como ensinar, no geral, e ainda sobre o papel profissional do professor, o conhecimento sobre os alunos ou a colaboração na formação, c) conhecimento sobre o processo de investigar, e d) abordagem científica. Uma conclusão importante da autora é a diferença entre a visão sobre a utilidade da investigação expressa pelos alunos antes e depois de realizarem o trabalho de investigação. A relevância é reconhecida depois da concretização do projeto, sendo questionada com base na formação em investigação, ou seja, o conhecimento sobre métodos de investigação não é visto como útil mas a sua implementação é reconhecida como tal.

Orwehag relata ainda resultados de outros dois estudos realizados em contexto sueco, por Rosendhal, em 1998, e por Jörgensen e Rienecher, em 2004, que questionam, a partir do ponto de vista dos próprios formandos sobre a experiência de realização de investigação durante a formação inicial, o contributo para uma perspetiva crítica por ser algo visto como novo, não experienciado anteriormente na formação por exigir reflexão sistemática, raciocínio crítico, trabalho independente e a capacidade de formular problemas. Um terceiro estudo citado pela autora realizado por Bergqvist, em 2000, explicitamente identifica o problema de, ao longo da formação, os alunos não enfrentarem questões problematizadas nem formularem essas questões, influenciando a sua capacidade para a reflexividade. Barnatt (2009), na sua revisão de estudos sobre o impacto da investigação na formação inicial de professores, destacou como categorias: a) o apoio à reflexão, para o qual identificou quatro estudos que concluíram que a promoção de práticas reflexivas através da participação em investigação implica desafios a todo o curso de formação; b) a preparação para participar em comunidades de colaboração e aprendizagem, cujos estudos destacam benefícios de participar em investigação colaborativa como o desenvolvimento da expectativa de que esses processos sejam parte integrante do quotidiano profissional, embora inicialmente os alunos não considerem que fazer investigação seja parte de uma prática de qualidade; c) a relação com a justiça social, concretizada no desafiar pela investigação de crenças e disposições existentes e na preparação dos candidatos a professor/a para salas de aula com diversidade, sendo consensual nos estudos que a abordaram que os progressos modestos que foram documentados são importantes nesta área em que a resistência à mudança é muito significativa; e d) a construção de uma identidade profissional.

Ao nível da construção identitária, a autora identifica que o contributo da investigação sobre as práticas se situou em seis tarefas vistas com influenciando a identidade profissional: desenvolvimento e

modificação de currículo e pedagogia, observação cuidadosa dos alunos, preocupação com a criança de forma holística, capacitação dos alunos para a sua aprendizagem, motivação e promoção de colaboração e cooperação, documentação e comunicação da avaliação dos alunos. Ligado a esta ideia de que a participação em processos de investigação transforma a forma como tarefas nucleares do ensino são encaradas, no estudo de Megowan-Romanowicz (2010) os alunos relataram uma mudança ao nível do enquadramento mobilizado para o ensino e aprendizagem que desafiava a sabedoria popular e potenciava a confiança nas suas próprias capacidades e leituras do quotidiano pedagógico. Uma outra transformação de perspectiva é relatada no estudo de Merino e Holmes (2006) relativamente à forma como um problema passou a ser encarado como um ponto de partida para a investigação em vez de um falhanço, sendo os desafios, as preocupações e os problemas da prática assumidos como a base para interrogações e ação investigativas.

O foco nas aprendizagens dos alunos, em vez da ação do professor, é um dos aspetos mais destacado pelos autores quando fazem a revisão de estudos sobre o impacto de processos de investigação na formação de professores. Verifica-se que nalguns estudos esse foco apoia a tomada de decisão curricular conduzindo a práticas de ensino mais ligadas às características dos alunos específicos da turma/grupo com que se trabalha, enquanto que noutros estudos o deslocar do enfoque apenas se verifica ao nível da reflexão (Barnatt, 2009).

No contexto nacional, detemo-nos nas potencialidades elencadas por Moreira (2001) e Moreira et al. (2006), a partir do discurso dos alunos participantes em processos de investigação-ação durante a sua formação inicial. Em termos profissionais, destaque para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, crítica e reflexiva face à profissão, aliada a uma melhor compreensão e problematização da prática que pode incluir a reconceptualização de teorias e práticas. Ligadas a uma maior consciencialização e transparência no processo de ensino/aprendizagem, surgem potencialidades pedagógicas como o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno e na sua autonomia, uma maior aproximação aos alunos – às suas necessidades, ritmos de aprendizagem e interesses – e uma maior conhecimento dos alunos – favorecimento de relações de cumplicidade e de interdependência na resolução de problemas que contribui para desenvolvimento pessoal do aluno (autoconfiança, colaboração, negociação com os pares/professor, ...) através da assunção de um papel mais consciente, ativo e responsável do/a professor/a no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Estas influências sobre a aprendizagem reconhecidas pelos alunos são vistas como tendo repercussões positivas na carreira/futuro profissional mas também como uma forma de lutar contra a estagnação profissional instalada.

De forma bastante mais restrita, nalguns estudos são referidas aprendizagens relativas à própria realização de investigação, como o conhecimento de termos específicos dos processos investigativos ou mais à-vontade com a realização de pesquisas, ou ainda melhorando o desempenho na escrita, especialmente em termos de escrita científica (Eklund, 2009; Harrison et al., 2006). São igualmente referidos contributos ao nível da compreensão do processo de produção de conhecimento em termos gerais (Eklund, 2009; Hatch et al., 2006).

2.2. Perspetivas de formandos sobre investigação em relação com a profissão

Os estudos revistos orientam-se mais para caracterizar a perspectiva dos envolvidos sobre os benefícios ou impactos do envolvimento em processos de investigação do que para as conceções sobre o papel da investigação para a profissão. Embora identificar que realizar investigação sobre as práticas contribui, por exemplo, para uma maior atenção à aprendizagem das crianças possa ser argumento para fomentar essa dimensão da formação inicial, analisamos neste ponto as formas como os próprios sujeitos das investigações definiram a relação entre investigação e profissão do seu ponto de vista: da formação.

Algumas das áreas de aprendizagens revistas no ponto anterior são associadas à afirmação da formação de professores e do trabalho docente. Por exemplo, alunos suecos, no final da realização da dissertação de mestrado, reconhecem que o desenvolvimento de uma forma de pensar e trabalhar mais científica traz um estatuto diferente à formação que frequentam (Ahlstrand & Berqvist, 2005a, 2005b, cit. por Eklund, 2009). No mesmo contexto geográfico, Eklund (2009) identificou a ideia de que realizar investigação fornece apoio no desenvolvimento do seu papel como professores, fazendo com que os alunos se sintam mais profissionais e reconheçam como importante compreender e ter experiência tanto de prática de ensino como de investigação.

As perspetivas de futuros educadores de infância envolvidos em processos de investigação na sua formação inicial estudadas por Harrison et al. (2006) incluem o propósito da investigação como estando ao serviço da educação de infância por construir respostas a questões urgentes para uma educação de qualidade para as crianças. Saber usar investigação é visto como parte do que é ser educador/a de

infância, uma vez que a área se encontra em mudança constante, sendo transformada pela própria investigação, pelo que os profissionais assumem a necessidade de ser capaz de acompanhar e contribuir para a melhoria dos processos educativos. Também foi destacada a ideia da investigação ser mobilizada para apoiar discussões prementes no campo, procurando argumentos e consensos.

2.3. Especificidades da relação entre investigação e a formação inicial de professores para a educação de infância

Ao longo deste capítulo, analisámos estudos relativos à investigação na formação inicial de professores sem distinguir de forma sistemática a educação de infância dos restantes níveis de escolaridade. Neste ponto, gizam-se algumas especificidades que emergiram da análise dos estudos, embora nenhum dos estudos tenha abordado essa questão de forma direta. Os resultados ou teorizações dos autores que sustentam ou se relacionam com as ideias apresentadas são igualmente discutidos.

Se, para qualquer profissional de ensino, a investigação é referida como permitindo maior responsividade das práticas aos alunos com que se trabalha, no caso da educação de infância esta ideia é fortalecida pela ligação da área às pedagogias da participação (Bath, 2009; Berthelsen et al., 2009; Hedges & Cullen, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007) que valorizam processos de escuta (Rinaldi, 2006). A participação das crianças na construção dos ambientes de aprendizagem, perspetivados como relacionais e cultural e contextualmente enquadrados, interpela a investigação a encontrar as formas diversas como pode ser entendida e concretizada. A complexidade das práticas em causa implica conhecimento de como proporcionar e promover a participação mas também dos dilemas que caracterizam uma pedagogia participativa que são interdependentes das culturas da escola e da sociedade em que as práticas se desenvolvem. Este investimento numa compreensão da criança como ator social com direitos, que incluem a sua participação nas decisões que lhes dizem respeito, é mais amplo do que a área da educação de infância, ligando-se à conceção de infância como construção social, marcada pelo reconhecimento de que as crianças são agentes ativos e socialmente criativos que produzem as suas culturas infantis e que simultaneamente contribuem para a produção da cultura e sociedade adultas (Corsaro, 2005; Sarmiento, 2002).

O apelo de Moss (2008; Moss & Petrie, 2002) para que nos centremos na criação de espaços ou fóruns para as crianças, em vez de serviços, carrega a preocupação com os direitos das crianças – de proteção e de participação (Fernandes, 2009; Soares, 2002), abrindo a possibilidade de que as crianças participem não só na construção de respostas educativas em que se fala com as crianças em vez de sobre elas, mas na própria construção social do que é a infância. A exigência das práticas educativas que aqui se defendem não se coaduna com um profissional incapaz de construir conhecimento para decidir e agir, refletindo sobre as dimensões éticas do seu desempenho.

Um trabalho desenvolvido no contexto nacional com futuros educadores de infância abordou diretamente a relação entre a imagem de criança e infância e as práticas investigativas no âmbito da formação inicial. Nele, Libório (2010) resume as ideias que considera justificarem o uso da investigação como estratégia de formação a partir da experiência de investigação-ação-formação que desenvolveu e estudou. Destacamos dois: “considerar que a prática pedagógica deve buscar incessantemente um patamar de qualidade superior e que essa qualidade não se constrói à margem das crianças, uma vez que o humano marca a especificidade do trabalho docente (Formosinho et al., 2010; Tardif & Lessard, 2008) e que, para isso, terá de se perspetivar como uma atividade de investigação, encontrando formas de se autoanalisar e de se superar” e “encontrar estratégias formativas que apoiem os processos de desconstrução a propósito de questões cruciais em educação de infância, tais como a conceção de criança, criando distanciação crítica com a cultura dominante no momento em que os futuros educadores entram em contacto e se socializam em contextos reais de prática pedagógica” (Libório, 2010, p. 3).

A autora afirma semelhanças nas práticas de investigação com crianças e o desenvolvimento de pedagogias constituídas com a participação das crianças, pela necessidade, tanto de investigadores como de educadores, de aceder às suas perspetivas, colocando desafios ao conhecimento e crenças dos profissionais, ao modo de se pensarem enquanto educadores de infância e exigindo uma atitude investigativa. A relação entre a visão da ação profissional do/a professor/a e do seu conhecimento com a forma de conceptualizar o papel da investigação na formação inicial enquadra o trabalho de Libório (2010) de forma clara. Não se trata de preparar os futuros educadores de infância para estudar sobre as crianças, mas de os capacitar para que desenvolvam práticas que as tornem participantes nos processos educativos de forma inclusiva e democrática (Henderson et al., 2004).

No âmbito da educação de infância, a necessidade de atribuir sentido e significado às aprendizagens realizadas pelas crianças surge muitas vezes associada ao trabalho de projeto ou abordagem de projeto, metodologia da qual Dewey e Kilpatrick continuam a ser referências incontornáveis. Vasconcelos (2012) celebra a longa tradição pedagógica em Portugal do método de projeto, divulgado pela primeira vez em Portugal por Irene Lisboa em 1943 e igualmente valorizado no âmbito do trabalho do Movimento da Escola Moderna, desde a década de 1960.

Frugalmente definido como um estudo em profundidade sobre um tema ou tópico (Katz & Chard, 2009), um projeto define-se como uma situação em que se assume em grupo realizar uma investigação sobre algo (fenómeno ou evento) que levantou questões ou interesse às crianças e que é avaliado como tendo potencial educativo pelo/a educador/a, nomeadamente, fortalecer a curiosidade das crianças e o seu envolvimento em procurar compreender profundamente o que vivenciam e o que as rodeia (Katz, 2005). O processo assim desencadeado desenrola-se em três grandes fases (arranque, investigação e conclusão) durante as quais além de pesquisa e análise de informação, se investe na representação e partilha de informação com um enfoque autoavaliativo do trabalho desenvolvido. O Movimento da Escola Moderna valoriza não só o estudo de temas ou resposta a perguntas, como projetos que se foquem na resolução de problemas na comunidade ou na realização concreta de um desejo, ou seja, uma produção (MEM, 2006, cit. por Folque, 2008). As etapas do trabalho de projeto para o MEM incluem a identificação de uma aspiração, o levantamento dos recursos disponíveis (o que sabemos e/ou o que temos) e o desenvolvimento e apreciação através da comunicação do trabalho realizado que conduz ao lançamento de novas pistas de trabalho. Estes processos de aprendizagem permitem o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011).

A metodologia de trabalho de projeto é defendida como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância (Katz & Chard, 2009; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Vasconcelos, 2012), mas também como eixo orientador da prática profissional supervisionada e da formação de educadores de infância, sendo relevante a sua aplicação entre formadores de formadores (Vasconcelos, 2009). As semelhanças entre a forma como se desenvolve um projeto com as crianças e os processos de investigação, incluindo a sua tónica na resolução de problemas contextualmente significativos através da produção de conhecimento, conduziram a que alguns dos estudos analisados assumissem uma relação entre a formação em investigação na formação inicial e o trabalho de projeto. Harrison, Dunn e Coombe (2006) destacam como, à semelhança do que se verifica no trabalho de projeto, o interesse e relevância do tópico que os formandos assumiram para os seus estudos permitiu atingir resultados diversificados: conhecimentos sobre a natureza da investigação, capacidades de conceber, implementar, organizar e interpretar dados e disposições reflexivas, autocríticas e positivas em relação à ideia de realizar investigação. O enquadramento destes impactos foi organizado segundo os quatro tipos de aprendizagem que Katz e Chard (2009; Katz, 2006) associam ao trabalho de projeto: conhecimentos, capacidades, disposições e sentimentos. Num outro estudo realizado em contexto de formação inicial, Moran (2007) associou uma experiência de intervenção em contextos educativos baseada na abordagem de projeto com processos de investigação-ação colaborativa. A autora concluiu que a participação em ciclos de investigação ação colaborativa focados na tarefa conjunta de implementar projetos a longo prazo com as crianças apoiou o desenvolvimento de uma atitude investigativa, verificada numa maior atenção ao valor e necessidade de partilhar a responsabilidade sobre as decisões curriculares, tentativas de autoregulação do desempenho através da reflexão na ação, e a valorização e uso da documentação para tornar visíveis e públicas as relações entre o pensamento do professor, a prática desenvolvida e a aprendizagem das crianças.

A documentação da aprendizagem das crianças é parte importante do desenvolvimento de projetos no âmbito da abordagem Reggio Emilia. Valoriza-se o seu contributo para a ampliação e aprofundamento da aprendizagem das crianças a partir dos projetos desenvolvidos por permitir revisitar o processo e os significados construídos, oferecendo “a kind of debriefing or re-visiting of experience during which new understandings can be clarified, deepened, and strengthened” (Katz & Chard, 2009). Na sua análise da importância deste processo pedagógico para a qualidade das práticas de educação de infância, é destacado o papel que a documentação pode desempenhar como investigação realizada por práticos: à medida que examinam o trabalho das crianças e preparam a sua documentação, a compreensão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, assim como dos seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem, oferece bases relevantes para a modificação de estratégias de ensino, além de informar sobre o progresso de cada criança (Beneke et al., 1998; Helm & Beneke, 2005). Como recolha e interpretação da informação tendo em vista a tomada de decisão, a documentação pedagógica corresponde, segundo as autoras, a esforços investigativos para sustentar

as práticas e para as tornar visíveis – podendo ser partilhadas, discutidas, examinadas (Beneke et al., 1998; Katz & Chard, 2009).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) consideram que a documentação pedagógica agrega uma combinação poderosa: prática, deliberação democrática e reflexão, permitindo olhar criticamente para aspetos da nossa experiência pedagógica quotidiana que são tornados naturais pelo discurso da normalização e pela transformação de perspetivas subjetivas em verdades aparentemente objetivas. Nas palavras dos autores, “pedagogical documentation can help us to identify the practices through which we have constructed the image of the child, knowledge, learning and the environment, as well as how we have constructed ourselves as teachers, parents, students, researchers—and so open us to other possibilities” (p. ix). A documentação pedagógica permite transitar entre ferramentas conceituais e os contextos e as crianças, apoiando os educadores no desenvolvimento da sua prática “struggling with a new construction of the child and themselves as pedagogues, and in this way to take more control over their own practice” (p. 134).

3. CONCLUSÕES

A especificidade da Educação de Infância revelada nos estudos analisados indica a relevância de uma pedagogia da escuta e a forma como a realização de investigação pode tornar os docentes mais sensíveis aos seus estudantes. Este mote faz sentido em termos da organização da componente investigativa na formação inicial de professores. A necessidade de processos próximos e relevantes para a prática atravessa os estudos aqui revistos. A investigação realizada durante a formação inicial pode cumprir vários dos critérios consensualmente aceites para avaliar um estudo, tais como métodos de investigação adequados à questão que orienta o estudo, padrões relativos à forma (escrita, referências, etc.) ou respeito pelas orientações éticas, mas surgir de forma descontextualizada de uma prática profissional. Referindo-se aos estudos brasileiros acerca da pesquisa na formação, Lüdke (2005a) aponta para falta de experiência de investigação na formação inicial e contínua dos professores, maioritariamente operacionalizada através de iniciativas isoladas, tangenciais, fragmentadas, na forma de projetos de iniciação científica ou de elaboração de monografias de conclusão do curso. Esta situação verifica-se, principalmente, quando a realização da investigação é perspetivada como um exercício investigativo para promover atitudes reflexivas, distinto de um contributo efetivo para o desenvolvimento da prática. Cochran-Smith, Barnatt, Friedman e Pine (2009) distinguem, a este propósito, entre investigação como atitude (*inquiry as stance*, no original) e investigação como projeto (*inquiry as project*, no original) na formação de professores. O primeiro termo descreve o desenvolvimento de uma visão de mundo ou hábito de mente descrita como “long-term and consistent positioning or way of seeing” (p. 22), enquanto o investimento num projeto abrange uma atividade circunscrita no tempo que ocorre no decorrer do curso de formação, não estando tão claramente vinculada à forma de conceptualizar a formação e a prática do professor.

Mattsson (2008) considera que o foco da avaliação na formação inicial deveria incidir sobre as experiências de aprender a pesquisar e construir conhecimento sobre a sua vida e o mundo, sobre alunos, professores e circunstâncias relativas à prática, incluindo uma investigação sistemática que envolva outros implicados no processo e que possa gerar conhecimento de interesse público. Nesta conceção de avaliação, o autor destaca a dimensão de valorização da procura de novo conhecimento com relevância para a profissão, em que um sujeito procura compreender o mundo para que possa construir conhecimento em conjunto com outros. Uma outra dimensão, é a da concretização do desempenho e da aprendizagem em produtos como relatórios, ensaios críticos, monografias, dissertações, etc., que surge sob a alçada dos valores, normas e tradições do ensino superior (académicos), não de critérios emanados do campo da prática profissional. A valorização desta dimensão equivale, segundo o autor, a favorecer a investigação como *esclarecimento*, por oposição a uma visão da investigação como *desenvolvimento* ao nível das práticas desenvolvidas. Parte da manutenção desta dupla forma de conduzir os processos formativos é associada à dificuldade em sistematizar e partilhar conhecimento prático ou sobre a prática, que vários autores identificam (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Kemmis, 2008; Kemmis et al., 2008; Roldão, 2007). Quando se analisa a diferença entre uma abordagem académica e uma abordagem profissional à realização de investigação na formação inicial de professores, é referida a dificuldade na transposição de competências de uma perspetiva académica para uma prática reflexiva, ainda que seja defendida que uma combinação das duas representa benefícios para ambas as áreas em termos de formação dos futuros profissionais (Maaranen, 2010).

No contexto nacional, Neves (2012) destacou a forma como Vieira (2010) relaciona três problemas do modo como considera ser encarada e desenvolvida a investigação educacional num contexto de formação e três pressupostos de uma pedagogia da investigação alternativa:

1) o primeiro problema foca a noção de projeto e as divergências quanto aos modelos de estruturação dos projetos de investigação, a que a autora contrapõe o pressuposto de que a pedagogia deve atender aos processos de construção dos projetos, integrando estratégias de explicitação dos mesmos e a interação sobre eles com o formador;

2) o segundo problema releva o modo como se entende a metodologia de investigação educacional no contexto formativo, que tende a ser independente de uma visão de educação, podendo ser ensinada por qualquer especialista da matéria como menu de princípios e técnicas neutros e objetivos de aplicação potencialmente universal, contrapondo que a natureza da investigação em educação depende da visão de educação que lhe subjaz;

3) o terceiro problema é dedicado à visão de investigação e do/a educador/a como investigador/a, denunciando uma investigação que não é pensada para os professores, antes percebida à semelhança dos processos desenvolvidos pelos investigadores conduzindo a que os professores percebem a formação em investigação como uma formação necessária, mas alheia aos seus interesses, geradora de sentimentos de ignorância e inferioridade face a um código académico que não dominam, levando a autora a destacar a importância de uma pedagogia ao serviço dos educadores como investigadores, assim como a investigação realizada pelos professores deve estar ao serviço da pedagogia escolar.

Estes alertas conduzem à necessidade de organizar, discutir e criticamente acompanhar a pedagogia dos processos de investigação desenvolvidos pelos estudantes na formação inicial, conduzindo-os para os propósitos válidos e necessários para que a investigação pode contribuir na construção de futuros professores.

REFERÊNCIAS

- André, M. (Ed.). (2001a). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Papyrus.
- André, M. (2001b). Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 51–64.
- André, M. (2001c). Pesquisa, formação e prática docente. Em M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55–70). Papyrus.
- Arktoft, E. H., & Lindskog, A. (2008). Connecting theory and practice? Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 77–96). Sense Publishers.
- Arroz, A. M. (2005). *Tribos académicas ou sociedades pós-modernas? – Um estudo da variabilidade das epistemologias pessoais dos docentes universitários* [Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação, não publicada]. Universidade dos Açores.
- Barnatt, J. (2009). *Finding the questions: A longitudinal mixed methods study of pre-service practitioner inquiry* [Tese de Doutoramento, Boston College]. http://dcollections.bc.edu/R/7Q8FSKL8DMSIYVVLGQ8K962ARI7G55ET1QLRTCEQIYGEUJESCG-01583?func=results-jump-full&set_entry=000022&set_number=000836&base=GEN01-BCD03
- Bath, C. (2009). *Learning to belong: Exploring young children's participation at the start of school*. Routledge.
- Beneke, S., Harris-Helm, J., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. Teachers College Press; n vi.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (Eds.). (2009). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. Routledge.
- Bortolini, M. R. (2009). *A pesquisa na formação de professores—Experiências e representações* [Tese de Doutoramento em Educação, não publicada]. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Carr, M., May, H., & Podmore, V. N. (2002). Learning and Teaching Stories: Action Research on Evaluation in Early Childhood in Aotearoa-New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 115–125.
- Cavadas, B., & Linhares, E. (2014). A elaboração de pósteres como método de iniciação à investigação na formação inicial de educadores e professores. Em A. Lopes, M. Cavalcante, D. A. Oliveira, & A. M. Hypólito (Eds.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança* (pp. 642–655). CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 259–272.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17–32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. American Educational Research Association e Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (2.a ed.). SAGE Publications; <http://books.google.pt/books?id=6K-HcSPhKGkC>.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. Artmed Editora.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: Elementos para um programa (N. L. Rezende, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37–62.
- Eklund, G. (2009). *Student teachers' views of the scientific thesis within teacher education in Finland* [Comunicação apresentada na Network 10 – Teacher Education Research]. European Conference on Educational Research (ECER 2009), Viena, Austria.
- Ens, R. T. (2006). *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia* [Tese de Doutorado em Educação, especialidade em Psicologia da Educação, não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: A investigação na formação inicial de educadores de infância* [Tese de Doutorado em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular]. Universidade de Aveiro.
- Figueiredo, M. P. (2014). A formação de profissionais para a educação básica no contexto do ensino superior. Em G. Portugal, A. I. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. A. Costa, M. R. Migueis, R. Neves, & R. M. Vieira (Eds.), *Formação inicial de professores e educadores: Experiências em contexto português* (pp. 18–36). Universidade de Aveiro.
- Figueiredo, M. P. (2017). A realização de investigação na formação inicial de professores: Olhares e interpretações. Em Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 11–20). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Folque, M. A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools* [Tese de Doutorado]. Instituto de Educação, Universidade de Londres.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, & J. Machado (Eds.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11–24). Edições Pedagogo.
- Gonçalves, D., & Silva, C. V. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores—Um binómio formação/investigação*. 200–206.
- Grossman, P. L. (2005). Research on pedagogical approaches in Teacher Education. Em M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 425–479). American Educational Research Association e Lawrence Erlbaum Associates.
- Gustafsson, C. (2008). Degree project in higher education. Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 17–34). Sense Publishers.
- Harrison, L. J., Dunn, M., & Coombe, K. (2006). Making research relevant in preservice Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3), 217–229.
- Hatch, A., Greer, T., & Bailey, K. (2006). Student-produced action research in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 205–212.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2011). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care, iFirst*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Helm, J. H., & Beneke, S. (Eds.). (2005). *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. ARTMED.

- Henderson, B., Meier, D., & Perry, G. (2004). Voices of practitioners. Teacher research in Early Childhood Education. *Young Children*, 59(2), 94–96.
- Katz, L. G. (2005). A construção de sólidos fundamentos para as crianças. Em J. H. Helm & S. Beneke (Eds.), *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil* (pp. 27-). ARTMED.
- Katz, L. G. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11–17.
- Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (2008). Reflections on «examining praxis». Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 187–208). Sense Publishers.
- Kemmis, S., Ax, J., Ponte, P., Rönnerman, K., & Salo, P. (2008). Reflections on «examining praxis». Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 187–208). Sense Publishers.
- Kiley, M., & Mullins, G. (2005). Supervisors' conceptions of research: What are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245–262.
- Libório, O. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância* [Tese de Doutorado em Ciências da Educação, não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Linhares, E., & Cavadas, B. (2013). Aprender a investigar: Uma proposta de trabalho na formação inicial de professores. *Nuances: estudos sobre educação*, 20(3), 47–66.
- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, XXII(74), 77–96.
- Lüdke, M. (2005a). O professor da escola básica e a pesquisa. Em V. M. Candau (Ed.), *Reinventar a escola* (pp. 116–136). Vozes.
- Lüdke, M. (2005b). Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 11–12.
- Lüdke, M. (2008). Ce qui compte comme recherche. *Recherche et formation: pour les professions de l'éducation*, 59, 11–25.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e sociedade*, 25(89), 1159–1180.
- Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2005). *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*. 35(125), 81–109.
- Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2011). Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 3(3), 86–107.
- Lüdke, M., Cruz, G. B., & Boing, L. A. (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 456–468.
- Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA theses—A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 487–500.
- Martins, C., Pires, M. V., & Sousa, J. (2016). A reflexão nos relatórios finais de estágio: Um balanço na área da matemática. Em C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Eds.), *Atas do XIII Congresso SPCE «Fronteiras, diálogos e transições na educação»*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Mattsson, M. (2008). Degree projects and praxis development. Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 55–76). Sense Publishers.
- Megowan-Romanowicz, C. (2010). Inside Out: Action research from the teacher–researcher perspective. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 993–1011. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9214-z>
- Merino, B., & Holmes, P. (2006). Student teacher inquiry as an “entry point” for advocacy. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 79. n li.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418–431.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores-estagiários: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. Em *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45–76). Edições Pedagogo.

- Moss, P. (2008). Beyond Childcare, Markets and Technical Practice – or Repoliticising Early Childhood. Em N. Hayes & S. Bradley (Eds.), *Early Childhood Education and Care in Ireland: Getting it Right for Children* (pp. 5–14). Centre for Social & Educational Research.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces. Public policy, children and childhood*. Routledge Falmer.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205–218.
- Neves, A. I. (2012). *A metamorfose do professor em investigador: Um estudo de casos de professores de línguas estrangeiras em contexto de mestrado* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras]. Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação [Childhood Pedagogy(ies): Reconstructing a participatory praxis]. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro [Childhood Pedagogy(ies). Dialogues with the past, building the future]* (pp. 13–36). Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Eds.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Orwehag, M. H. (2008). But I am going to be a teacher, not a researcher! Em M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis—Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 37–54). Sense Publishers.
- Pereira, C. (2009). *O lugar da investigação na formação de professores*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança.
- Pires, M. V. (2020). Relatórios finais de estágio versus investigação em educação: Desafios e práticas. Em F. Martins, L. Mota, & S. Espada (Eds.), *V Encontro de investigação e práticas em educação (EIPE): Livro de resumos* (p. 21). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–181.
- Russell, T., & Flores, M. A. (2020). Fazer investigação self-study na formação inicial de professores: A importância de ouvir os alunos futuros professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 11–30. <https://doi.org/10.35362/rie8213702>
- Sarmiento, M. (2002). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade* [Texto de trabalho]. Área de Sociologia da Infância do IEC- Universidade do Minho, Braga.
- Soares, N. F. (2002). *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação*. I Encontro Nacional sobre Maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência, Maia.
- Sousa, R. T. de, Lopes, A., & Boyd, P. (2019). Research: An insight on how it is valued by Portuguese and English teacher educators. *Teaching Education*, 30(4), 393–414. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1495704>
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds.). (2008). *O ofício de professor—História, perspectivas e desafios internacionais* (L. Magalhães, Trad.). Editora Vozes.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como «Pedagogia de Fronteira». *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8–20.
- Vasconcelos, T. (Ed.). (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vermunt, J. D. (2005). Conceptions of research and methodology learning: A commentary on the special issue. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 329–334.
- Vieira, F. (2010). Construir e avaliar projectos de dissertação de mestrado – um ensaio situado entre a cegueira e a lucidez. Em M. P. Alves, E. A. Machado, & J. A. Fernandes (Eds.), *Avaliação e Currículo: Atas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp. 89–102). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Yang, M., & Yuan, R. (2020). Early-stage doctoral students' conceptions of research in higher education: Cases from Hong Kong. *Teaching in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1775191>

PROCESSOS DE SUPERVISÃO: acompanhamento e avaliação de professores

João Rocha

Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, CI&DEI, Escola Superior de Educação, jorochoa@esev.ipv.pt

Resumo

O Conselho Nacional de Educação, com a promulgação do Parecer n.º 4/2016, de 29 de fevereiro, preconizou um conjunto de recomendações para a formação inicial de educadores e professores de acesso à profissão. O ponto 7 do referido Parecer aponta para a conceção de um programa de indução com carácter probatório, claro e exequível, onde sobressai a definição de quadros de referência quanto ao perfil desejável do candidato em período probatório na conclusão da indução profissional. Destaca-se ainda a figura do orientador/supervisor com perfil adequado às funções de colaboração com a instituição de formação, tal como, a formação adequada dos mesmos. Este Parecer vem dar destaque ao papel da supervisão no acesso à profissão de educadores e professores, nomeadamente no programa de indução com carácter probatório. Nesse intuito, sentimos a necessidade de apresentar uma reflexão sobre a análise e discussão de situações de docência, apontando para as características dos supervisores eficazes, para as competências de comunicação, observação de aulas e supervisão e definição de metas, muito norteados pelo pensamento de Reis (2010). A reflexão apresentada incide, de forma particular, no ciclo de supervisão (pré-observação, pós-observação e observação); nas competências e papel do bom orientador (boa supervisão) e reflexão; na eficácia da comunicação que deve ser promovida pelo orientador, na necessidade de recolha de evidências potenciadas pela observação, promotoras do estabelecimento de metas de desenvolvimento e aprendizagem; assim como, mais incidentalmente, na supervisão, com destaque para a reflexão, para o *feedback* (co)construtivo e para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: supervisão, período probatório, observação de aulas, reflexão.

Abstract

The National Education Council, with the promulgation of Opinion number 4/2016, of February 29, recommended a set of recommendations for the initial training of educators and teachers of access to the profession. Point 7 of this Opinion points to the design of an induction program with a clear and feasible evidence, in which the definition of reference frames regarding the candidate's desirable profile during probationary period at the end of professional induction is highlighted. It also highlights the role of the supervisor / supervisor with a profile appropriate to the functions of collaboration with the training institution, as well as the appropriate training of the same. This Opinion highlights the role of supervision in access to the profession of educators and teachers, especially in the induction program with a probative character. In this sense, we feel the need to present a reflection on the analysis and discussion of teaching situations, pointing to the characteristics of effective supervisors, communication skills, observation of classes and supervision and goal setting, guided by the thought of Reis (2010). The reflection presented focuses in particular on the supervision cycle (pre-observation, post-observation and observation); in the skills and role of the good adviser (good supervision) and reflection; in the effectiveness of the communication that should be promoted by the advisor, in the need to collect evidence enhanced by observation, promoting development goals and learning; as well as, more incidentally, in supervision, with emphasis on reflection, for co-constructive feedback and for professional development.

Keywords: supervision, probationary period, lesson observation, reflection.

1. UM BREVE OLHAR SOBRE O ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

Em Portugal, apesar de nos últimos tempos termos vindo a assistir a algum desanuviamiento no que reporta à avaliação de professores, esta é uma das temáticas/problemáticas que mais intensas discussões tem vindo a suscitar. As indefinições quanto ao sistema de avaliação a adotar conduzem-nos à necessidade de refletir sobre este, nomeadamente sobre o parecer emanado do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão (Parecer n.º 4/2016, de 29 de fevereiro). Este documento aponta um conjunto de recomendações no que diz respeito ao acesso à profissão de educadores e professores. Sobressai do documento, essencialmente, um programa de indução de carácter probatório, nomeadamente, o perfil desejável do candidato em período probatório na conclusão da indução profissional, o que vem colocar alguns desafios às instituições. Este documento dá um destaque particular à figura do orientador/supervisor com perfil adequado às funções de colaboração com a instituição de formação, tal como, à formação adequada

dos mesmos. A supervisão e a avaliação assumem aqui um papel de enorme relevância, daí que considerássemos necessária a apresentação de uma reflexão sobre a análise e discussão de situações de ensino e aprendizagem, muito norteados pelo pensamento de Reis (2010).

O supracitado Parecer aponta assim, no seu ponto 7, para a criação de um programa de indução com caráter probatório, claro e exequível, que compreenda a definição de quadros de referência quanto ao perfil desejável do candidato em período probatório na conclusão da indução profissional. A indução profissional fica ao encargo de um docente da escola do mesmo grupo de recrutamento (orientador/supervisor) com perfil apropriado às funções de colaboração com a instituição de formação, sendo indispensável uma formação adequada dos orientadores/supervisores da indução profissional, assim como, a definição de condições de trabalho requeridas, no que reporta ao estatuto do orientador/supervisor e à organização da escola. O CNE recomenda ainda que o estatuto do orientador/supervisor deve ser apropriado à responsabilidade e exigência das funções, pressupondo além dos requisitos de aptidão profissional, condições de trabalho e contrapartidas remuneratórias. Sobressai que a avaliação de desempenho deve ser feita de modo contínuo ao longo do período probatório, tendo como objetivo permitir ao orientador e ao futuro docente o conhecimento do progresso formativo e o nível de desempenho alcançado com base num acompanhamento individualizado e aferido em função dos perfis de saída (preconizados no quadro de referência). Termina com a menção de que a avaliação das atividades promovidas no período de indução profissional deve ser realizada por um júri designado para o efeito. Cumpre-nos ainda destacar que o CNE recomenda a “revisão e consolidação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”, para além de outros aspetos fundamentais relacionados com a formação dos professores (cf. Parecer n.º 4/2016, de 29 de fevereiro).

Para um melhor entendimento sobre o acompanhamento e avaliação dos professores, cumpre-nos apresentar uma breve clarificação dos conceitos de supervisão e avaliação, dada a persistência de alguma confusão epistemológica em torno dos mesmos.

2. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO

O conceito de supervisão, pela etimologia do mesmo, remete para o ato ou efeito de dirigir, de coordenar, de orientar ou inspecionar. Contudo, salientamos que o conceito assume uma perspetiva dinâmica e autocrítica, e não tem uma única explicação e clarificação, tal como todos os conceitos que giram à volta da Educação. A própria conceção que o relaciona com a inspeção já deixou de fazer sentido nos processos supervisivos atuais. Vieira (2009) esclarece que a supervisão se define como “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, constituindo a pedagogia como o seu objecto” (p. 19).

Por seu lado, a avaliação é considerada por muitos como um instrumento valioso e indispensável no meio escolar. Sant’Anna (1995) considera que a avaliação é “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático” (pp 29-30). A avaliação em educação pressupõe ter um outro olhar sobre todas as questões que reportam à Escola.

Segundo Vieira e Moreira (2011, p.8), “no contexto da avaliação de desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação.” Estas, segundo as autoras, poderão desempenhar um papel importante ou não na conexão que se poderá estabelecer entre o real e o ideal (espaço intermédio da possibilidade).

2.1. Supervisão: conceções

Definir supervisão é uma tarefa complicada, dado que, tal como afirma Rocha (2016), deparamo-nos “com tantas definições para ‘supervisão’, como pétalas tem a rosa ou rosas tem a roseira, dada a diversidade das mesmas e a singularidade e pessoalidade que as diferencia” (p. 22). Na perspetiva etimológica, supervisão remete-nos para *visão sobre*, transportando na sua génese a obliquidade da administração, o que a levou a ser compreendida como gerência para controlar o praticado. Sergiovanni e Starratt (2007), quanto à composição do vocábulo salientam que, “supervision is not so much a view of teacher by a superior viewer, it is a super-vision, a view of what education might mean at this moment, within this context, for these particular people” (p. 145). Destacamos que o conceito foi evoluindo ao longo dos tempos, vulgarizando-se na formação de professores a partir da década de 50, em questões

que se interconectam com temáticas relacionadas como o ensino e a aprendizagem, como os alunos e com os professores. Não podemos, contudo, deixar de referir que somos conhecedores de definições que remontam aos anos 30, como a apresentada por Breuckner (1935, citado por Frempong, 2006, p. 7), em que este atenta a “supervision as an expert technical advice primarily aimed at studying and improving cooperatively all factors that affect the child's growth and development.” O conceito de supervisão foi assim sujeito a múltiplas interpretações a partir da década de 50, não existindo consenso sobre o seu significado. Não pretendendo sermos exaustivos quanto à evolução do conceito ao longo dos tempos, dado esse não ser um dos nossos propósitos, posicionamos apenas o nosso olhar a partir do ano de 2009, dado que a partir desta data a supervisão assume-se como atividade central de garante da qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional, tendo o desenvolvimento da organização como objetivo, colocando a escola no centro de formação, com capacidade qualificante, valorizando a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, com capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, assumindo uma orientação transformadora de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações e integrando princípios colaborativos. Estas concepções de supervisão estão patentes nas ideias de Alarcão (2009), quando menciona que “a supervisão tem também por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” (p. 119). Na conceção de Vieira (2009), ao assentir uma “visão transformadora da supervisão pedagógica, inscrita em valores da democracia, pressupondo que as finalidades e a natureza das práticas supervisivas e pedagógicas devem estar articuladas e que ambas devem inscrever-se numa direção emancipatória” (p. 197); “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (Vieira, 2010, p. 41). No pensamento de Vieira e Moreira (2011), outorgando a supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (p. 11). Na perspetiva de Alarcão e Canha (2013), ao arrogarem a supervisão

como acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa. (...) uma das características centrais deste processo [processo supervisivo] reside na sua dimensão interativa, potenciadora de integração de princípios colaborativos e na relação que estabelece com as dimensões reflexivo-ativa e crítico-transformadora (p. 83).

Em jeito de síntese, relevamos que a conceção de supervisão atual modificou-se, em analogia com a que existia há duas ou três décadas atrás, podendo “identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (Alarcão, 2010, p. 19). O conceito de supervisão evoluiu ao longo dos anos, conjecturando, evolução, desenvolvimento, transformabilidade, mudança, metamorfose, ...

2.2. Avaliação: concepções

As concepções de avaliação, tal como as de supervisão foram evoluindo ao longo dos anos. Não podemos, contudo, deixar de relevar que historicamente, o progresso da avaliação está muito relacionado com o evolução da própria medida científica, daí o seu entendimento como uma *medida*. Inicialmente, as concepções de avaliação das aprendizagens situam-se no ensino expositivo e na avaliação positiva. Uma avaliação classificativa com o intuito de a tornar o mais objetiva possível, tendo a capacidade de medir objetivamente os resultados da aprendizagem e que esses resultados possibilitem a sua apresentação numa escala e a sua submissão a cálculos que permitam chegar a uma classificação final. Fernandes (2008) chama a este primeira geração da avaliação, a geração da *medida*. O interesse pelas práticas avaliativas surge, segundo Alves (2004), a partir de 1990, nomeadamente o interesse pela medida e pelo rigor, desenvolvendo-se os testes standardizados de rendimento, desempenho e inteligência. A segunda geração da avaliação é denominada pela geração da *congruência*. Pinto e Santos (2006) reporta-se à “avaliação como uma congruência entre os objectivos e o desempenho dos alunos” (p. 20) e Fernandes (2008), refere-se à “avaliação como descrição” (p. 57). Esta geração da avaliação revela um afastamento da conspeção redutora da avaliação como medida e uma afirmação da ótica tecnicista do desenvolvimento do currículo. Nesta conceção, a avaliação é uma operação a partir da qual se determina a coerência entre desempenho e os objetivos. Neste caso, o âmago da avaliação não é a medida de um desempenho, mas o estabelecimento de uma relação de consonância ou separação entre o objetivos ambicionados e os produtos, manifestos a partir de um

processo de formação. Este entendimento da avaliação alerta para a necessidade da definição e estabilização de um referencial de formação, onde são apresentados os objetivos, as competências a desenvolver, etc. Chama ainda a atenção para os processos de mediação entre os objetivos previstos e os manifestos, não deixando também de se preocupar com os resultados. Esta concepção de avaliação ao focar as operações de avaliação somente sobre os objetivos “curriculares” conduz diversas vezes a uma visão tecnicista quer da formação quer da avaliação. A avaliação é também percebida como um *juízo profissional* (Guba & Lincoln, 1989), constituindo esta a terceira geração de avaliação. Pinto e Santos (2006) salientam que esta geração de avaliação suporta a avaliação como um processo de tomada de decisão. Neste sentido, salientamos que nos nossos sistemas de educação/formação existem os que avaliam porque usufruem desse estatuto e os que são avaliados, pela mesma ordem de ideias. Os avaliadores usam um manancial de instrumentos e procedimentos que dominam e ocasionam resultados sobre os avaliados. A avaliação deve ficar sob a responsabilidade dos especialistas (Pinto & Santos, 2006), dando-se o aparecimento de uma nova profissão, a de avaliador. Nesta geração é concedido ao professor o papel de investigador. Por último, a partir dos anos 90, com a afirmação do paradigma construtivista, implementou-se um novo modo de atender a avaliação. A quarta e última geração é proposta por Guba e Lincoln (1989) e denomina-se a geração da *negociação e da construção*. A avaliação assenta numa base relacional e num sistema de valores. Segundo os autores, o objetivo da avaliação é compreender e mudar, mas fazendo uso da mediação, da descrição e do juízo sob novas formas. A avaliação tem como base um processo de comunicação sustentado em momentos como codificação/intencionalidade/descodificação (Pinto & Santos, 2006). Este tipo de avaliação utiliza, segundo Fernandes, Alves e Machado (2008), a avaliação formativa que se focaliza principalmente no processo de ensino e aprendizagem e assume uma função de regulação, assim como a avaliação formadora (cf. Hadji, 2001) centrada no processo, mas privilegiando a auto e coavaliação. A quarta geração observa a avaliação como um processo negociado e aberto entre os diversos atores, sendo as regras do jogo conhecidas, desobscurecendo e respeitando a ética da atuação qualitativa.

Ao situarmos a avaliação na perspetiva das práticas pedagógicas, deparamo-nos como a necessidade de uma nova cultura de avaliação, reconhecendo-se, atualmente, a relevância de uma diferenciação qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem, sobressaindo o papel da regulação ou reorientação de estratégias de ensino para uma aprendizagem mais eficaz, de um papel ativo dos indivíduos na construção das suas aprendizagens. A avaliação deve ser equacionada não como um procedimento para medir, mas sim para gerar um manancial de informações que possibilitem um quadro conceptual de interpretação das diferentes situações, de modo a compreendê-las para as poder melhorar. A avaliação deverá constituir um elemento-chave nos processos de educação/formação, constituindo um instrumento mais eficaz de gestão pedagógica, de diálogo, de ajustamento e negociação entre formadores e formandos. Assentimos que apenas de uma forma colaborativa, negociada poderá ser garantida a objetividade e a transparências dos processos. A avaliação no âmbito da prática profissional (prática pedagógica) deverá ser formadora e não formativa. Entendemo-la como formadora, dado que este tipo de avaliação parte do pressuposto que só o formando pode regular verdadeiramente as suas aprendizagens. Destacamos que num momento vivencial em que a capacidade de decidir é basilar, a avaliação tem de se constituir como um processo e instrumento de *gestão provável*.

Em jeito de conclusão consideramos que a avaliação pode se definida como um processo de produção de informação que envolve a confrontação ou a colocação em relação de dados reais com dados que são da ordem das intenções, a apreciação e o julgamento de uma realidade à luz de uma intenção e ainda a criação de uma informação significativa, útil aos interventores para o entendimento do estado da situação, dos obstáculos ou êxitos de modo a projetar a ação seguinte. Passamos assim, de seguida, à apresentação dos processos de supervisão: análise e reflexão de situações de ensino e aprendizagem, constituindo este o objeto de análise central do presente artigo.

3. PROCESSOS DE SUPERVISÃO: ANÁLISE E REFLEXÃO DE SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1. Observação

Para um melhor entendimento da problemática associada à observação, evocamos o pensamento de Estrela (1994) quando refere que

o professor “olha” para a sua classe mas, não a “vê”. Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detetar fenómenos de ordem pedagógica, conhece alguns problemas, mas de forma subjectiva, pois não sabe dar-lhes uma expressão objectiva” (pp. 13-14).

Aludimos à concepção de observação na esteira de Postic e De Ketele (1988), como uma operação de levantamento e de estruturação dos dados de modo a fazer surgir um conjunto de significados. Neste sentido, consideramos que é necessário aprender a observar. A observação é uma das etapas do método científico, desempenhando “um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). A observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos processos complexos de inteligibilização do real, fornece dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior. Nesta linha de pensamento, Damas e De Ketele (1985), referem que esta é um “processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação” (p.20). Serafini e Pacheco (1990) falam da observação como estratégia de formação de professores, atendendo a três pressupostos “aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar e aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo”. Concluimos assim que, o processo de observação, quando utilizado nas ciências sociais e humanas, confronta-se com algumas contrariedades decorrentes da contingência das diversas variáveis nele intervenientes, nomeadamente o sujeito observador, o objeto observado. Segundo Lalande (1968, citado por Damas e De Ketele, 1985, p. 31) é o “alvo específico da observação, podendo corresponder a pessoas, grupo, objecto, fenómenos e situações”, a interação sujeito observador-objeto observado e situações pedagógicas. Essas contrariedades, como referimos no início deste ponto de desenvolvimento, podem levar o professor a olhar para a sua classe e não a ver (Estrela, 1994) quando não dispõe de instrumentos e metodologias de observação que lhe permitam detetar os fenómenos de ordem pedagógica. Assim, o observador/investigador, na dimensão das ciências sociais e humanas, precisa de determinar um critério de observação que lhe possibilite organizar e dirigir a sua observação sobre o objeto ou situação ambicionados; desta forma, a observação de classes constitui, logicamente, uma importante e necessária etapa no processo de intervenção pedagógica fundamentada na prática quotidiana.

3.1.1. Observação de aulas

Apesar da observação ser uma técnica utilizada ainda de forma pouco sistemática pelos profissionais da educação, só ela “permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interacções permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (Estrela, 1994, p. 128). É o processo de observação que, orientado pelo projeto e aplicado pela estratégia de observação, possibilita a conjugação e a estruturação de um conjunto de dados subjetivos do real, tendo como propósito a avaliação da situação, tendo em vista a intervenção pedagógica. Se, de grosso modo, considerarmos o processo de observação, como correspondendo a uma operacionalização da estratégia de observação delineada, este é fortemente condicionado pela função e pela forma de observação. Postic e De Ketele (1988) referem que para melhor utilizar a observação, como elemento regulador da tomada de decisões, o professor deve conhecer as modalidades de observação, ou seja, debater as seguintes questões: observar o quê? quem observa? que unidade de observação escolher? observar com que grau de inferência? como anotar a observação? que grau de liberdade é deixado ao observador? como tratar as informações recolhidas?

Reis (2010) apresenta-nos algumas finalidades da observação de aulas: i) diagnosticar os aspetos/dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar durante o período probatório; ii) adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor; iii) estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo do ensino e aprendizagem; iv) avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, sugerir abordagens ou percursos alternativos; v) proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades e; vi) desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

A observação de aulas no que reporta à formação inicial de educadores e professores e ao acesso à profissão, tendo em atenção o parecer emanado do Conselho Nacional de Educação (CNE), deve ter em consideração que esta, juntamente com o *feedback* a dar aos formandos devem assumir um carácter informal, resultante dos diálogos diários estabelecidos entre o supervisor e o formando, mas também um

caráter formal, orientado por determinadas regras, devidamente negociadas entre o supervisor e o formando, quanto à sua constância, calendarização, intervenientes, focagem e formas de concretização. Ressaltamos que entendemos *feedback*, na esteira de Moreira (2009), como a capacidade de dar e receber opiniões, críticas e sugestões sobre algo pessoal ou profissional e ainda, segundo a perspetiva de Hattie e Timperley (2007), como o tipo de informação recebida quer ao nível cognitivo ou metacognitivo, e que permite confirmar, adicionar, reestruturar, direcionar, entre outros, a informação já interiorizada. No que reporta, de forma específica, ao *feedback* no processo superviso, percecionamo-lo, tal como Alarcão (2010), como “o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais como informais” (p. 20). O uso do *feedback* constitui-se como uma ferramenta essencial no desenvolvimento do “eu” reflexivo, tão importante na construção da identidade de um profissional de educação.

Reis (2010) coloca duas interrogações relativamente à observação de aulas: i) com que frequência deverão ser observadas as aulas e; ii) em que aspetos poderá incidir a observação de aulas? Nesse sentido, o autor refere que a frequência da observação de aulas deve depender do nível de experiência e do desenvolvimento profissional dos professores em processo de supervisão, em que um docente em início de carreira precisará de observações mais frequentes e um docente em período probatório com vários anos de experiência precisará de observações menos frequentes. Porém alerta para que a decisão dependerá necessariamente dos níveis de conhecimento profissional, experiência e confiança de cada docente. Quanto aos aspetos em que poderá recair a observação de aulas, estes terão de ser definidos para cada observação de aula, sendo, contingentemente, negociados entre o supervisor e o professor. A observação poderá ser centrada em competência de ensino específicas.

A observação de aulas pressupõe uma abordagem prévia através da concretização de uma discussão que deverá incidir sobre: i) a conceção do docente acerca do ensino e da aprendizagem; ii) os objetivos da aula; iii) a estratégia definida para a concretização dos objetivos definidos; iv) a inclusão dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada do professor; v) as possibilidades de diferenciação em resposta a diversas características e ritmos dos alunos e; vi) o modo como serão alcançadas evidências do grau de execução dos objetivos conjeturados. Reis (2010) apresenta possíveis propostas, assentes em quatro dimensões: i) ensino; ii) aprendizagem; iii) concretização dos objetivos e; iii) atitudes e comportamentos (cf. Figura 1).

Possíveis Propostas	
<p>Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeamento adequado • Gestão do tempo • Recursos utilizados • Necessidades dos alunos • Definição clara de objetivos de aprendizagem • Diversificação e adequação das metodologias de ensino • Diferenciação • Conhecimento do conteúdo • Solicitação de TPC 	<p>Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respostas dos alunos • Objetivos atingidos • Envolvimento nas atividades • Desempenho nas atividades • Adequação das tarefas a diferentes estilos de aprendizagem • Dificuldades manifestadas pelos alunos • Diferentes aprendizagens realizadas
<p>Concretização dos objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de desempenho atingido • Desempenho relativamente às expectativas • Progresso registado 	<p>Atitudes e comportamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade • Respeito pelas regras • Relações estabelecidas e fomentadas • Gestão da turma e dos conflitos

Figura 1 – Possíveis propostas (Reis, 2010, p. 21)

Os supervisores quanto à efetivação de observações deverão instituir algumas regras, tais como: i) o estabelecimento de um calendário de observações formais (este calendário deverá ser acompanhado de negociação, entre o supervisor e o formando) e; ii) a confidencialidade das observações deve ser garantida entre o supervisor, o formando e os alunos. Reis (2010) apresenta várias grelhas que poderão ser utilizadas durante o período de observação (grelha de observação de fim-aberto, grelhas de observação criterial, grelha de observação centrada nos alunos e o exemplo de mapa de registo (pp. 22-26).

Os supervisores para a efetivação eficaz da observação de aulas deverão possuir alguns atributos, aspeto que desenvolveremos de seguida.

3.1.2. Atributos dos supervisores

O modo de ser professor muda, ao longo de toda uma carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos singulares, tal como nos dizem Gonçalves e Simões (1991), marcados por diferenças de sentimentos, de atitudes e de empenhamento nas prática educativa, advindos da maneira como compreende as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral. Os professores/formandos quando em processo de indução, estágio ou período probatório vivenciam momentos de enorme frustração, ansiedade e incerteza quanto às atividades a efetuar e aos papéis a desempenhar. Huberman (1989) fala que o início da profissão (fase 1 – o “início”) é caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real” e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado. Partimos assim do pressuposto de que a iniciação à prática profissional e a supervisão a ela inerente são componentes fundamentais do processo formativo docente. Mas, reconhecendo que a supervisão é afetada por alguns fatores, cabe ao supervisor “proporcionar uma indução rápida e eficaz ao novo ambiente escolar, ajudando à sobrevivência emocional e assegurando uma experiência isenta de rituais de iniciação dolorosos” (Reis, 2010, p. 7). Daí que supervisor e a investigação assim o indique, deva possuir uma diversidade de competências, que Glickman (1985) denomina *skills* interpessoais. Reis (2010) aponta para nove pré-requisitos: observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, organizar, ser flexível e acessível. Por seu lado, Glickman (1985) defende três pré-requisitos que devem encontrar-se presentes na ação do supervisor: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas, os quais se configuram e manifestam no seu *modus operandi*, dando corpo ao respetivo estilo de supervisão. O autor identifica dez categorias: i) prestar atenção; ii) clarificar; iii) encorajar; iv) servir de espelho; v) dar opinião; vi) ajudar a encontrar soluções para os problemas; vii) negociar; viii) orientar; ix) estabelecer critérios e; x) condicionar. Alarcão e Tavares (2003) sustentam que “a função do supervisor consiste em ajudar o professor a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” e que a função do professor “é sobretudo, a de colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos definidos sejam atingidos” (p. 59). Ribeiro (2000) reporta-se ao supervisor como “alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso” (p. 89). Oliveira (2000) considera que, “na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto superviso” (p. 47). Reis (2010) apresenta uma lista de diversas características correspondentes a mentores eficazes (supervisores eficazes), sendo elas: “colega, guia, protetor, motivador, organizado, disponível, acessível, positivo, professor, apoiante, não-dogmático, ouvinte, comunicativo, respeitador, flexível, reflexivo, conhecedor, desafiador, conselheiro, experiente, crítico, observador, confiável e calmo” (p. 11). Acheson e Gall (1993) consideram que os *skills* interpessoais apresentados por Glickman (1985) se manifestam nos seguintes comportamentos comunicativos: i) escutar primeiro, falar depois; ii) aceitar e utilizar as ideias dos formandos; iii) colocar questões de clarificação e; iv) felicitar os formandos pelos seus sucessos. A consecução da interação comunicativa, segundo Gonçalves e Gonçalves (2002), é caracterizada por estes comportamentos e consubstanciada em quatro processos: i) o diálogo de acompanhamento e as suas focagens; ii) o *feedback*, como estratégia construtiva de comunicação; iii) a comunicação não-verbal, como fator de compreensão do formando e; iv) a metacognição e o seu papel no processo de supervisão. O supervisor deve gerar uma comunicação dialética que passe pelo *saber ouvir* (elemento essencial de comunicação do supervisor com os formandos em início de carreira), pelo *saber questionar* (o tipo de questionamento pode originar reações diversas, daí que o supervisor deve dominar o género de questões que poderão espoletar respostas produtivas ou comportamentos de defesa e tentar a linha de questionamento a seguir em concordância com as reações dos inquiridos) e pelo *desejar compreender*, com o objetivo do desenvolvimento dos formandos. É fundamental a presença de um diálogo aberto e grande colaboração entre o supervisor e o formando, com o intuito do supervisor compreender as dificuldades manifestadas pelo formando, proporcionar-lhe o acompanhamento mais apropriado, valorizando a experiência profissional deste, convocando-o a refletir e a repensar a sua prática pedagógica e estimulando-o a aprimorar o trabalho (Alarcão & Roldão, 2008). A reflexão assume em todo o processo superviso uma enorme relevância, potencializando o desenvolvimento profissional, como defendido por vários autores (Schön, 1987, Alarcão, 2001, Zeichner, 2008, entre outros), daí que, de seguida, prestar-lhe-emos alguma acuidade, tal como sobre a pertinência da definição de metas de aprendizagem.

3.2. Supervisão, reflexão e metas de aprendizagem

3.2.1. Prática reflexiva

São diversos os autores que defendem as potencialidades da reflexão sobre a prática no desenvolvimento profissional dos professores, como referido em momento anterior. A conceção de reflexão está relacionada com a forma como se lida com questões problemáticas da prática profissional, com a eventualidade do sujeito consentir a condição de incerteza e estar recetivo a novas hipóteses, outorgando assim uma configuração a essas questões, descobrindo novos caminhos, edificando e concretizando soluções. Este processo compreende um analisar e reanalisar de uma situação problemática. O conceito de prática reflexiva emerge como uma forma possível dos professores cogitarem as suas práticas de ensino. A prática reflexiva concede poder aos professores e faculta oportunidades para o seu desenvolvimento. Contudo, não podemos deixar de salientar que Zeichner (2008) entende que “a ‘reflexão’ por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como” (p. 545). Schön (1987) considera que o conhecimento prático consiste na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o professor constrói a sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar as suas atividades. Por seu lado, Freire (1991) refere que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém, nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58). A reflexão assume um papel fulcral na ação para a “superação de situações problemáticas, possibilitando ao formando criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada da prática” (Reis, 2010, p. 29). A reflexão, segundo Peres-Gómez (1999), pressupõe a inevitabilidade de usar o conhecimento à medida que vai sendo gerado, para enriquecer e transformar a realidade e as suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. Dewey (1979) entende que a supervisão consiste na capacidade de distinguir

entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência (...). Na descoberta minuciosa de relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (p. 158).

Zeichner e Liston (1996) consideram que a reflexão da prática educativa deve abranger: i) a reflexão técnica, em que as ações do professor são analisadas; ii) o planeamento e a reflexão, momento de análise do que se observou à luz do conhecimento teórico da matéria e dos processos de aprendizagem e; iii) a reflexão ética/política, voltada para a análise das ações e de suas repercussões no contexto, bem como para a influência das estruturas sociais e das instituições sobre seu trabalho. O formando aprende ao refletir sobre a sua própria experiência ou sobre as experiências de outros, desde que devidamente documentadas e discutidas.

Schön (1987) distingue a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação são essencialmente reativas, separando-as apenas o momento em que têm lugar, ocorrendo o primeiro durante a ação e o segundo depois da prática, quando este é revisto depois da ação. Estas permitem que os formandos “se assumam como decisores e construtores do currículo, abandonando o papel de simples executores, orientados, exclusivamente, pelas diretrizes provenientes do ministério e por materiais curriculares produzidos por entidades externas (manuais escolares)” (Reis, 2010, p. 30). Ao refletir sobre a ação o formando consciencializa o conhecimento tácito, e tem a possibilidade de procurar crenças erróneas e de reformular o pensamento. Schön (1987) considera que a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda o formando a progredir no seu desenvolvimento e a edificar o seu modo pessoal de conhecer. É uma reflexão proativa, que ocorre quando se revisitam os contextos sociais, políticos, pessoais e culturais em que teve lugar, apoiando a compreensão de novos problemas, a descoberta de soluções e a orientação de ações futuras. O autor defende que a reflexão potencia o envolvimento dos professores num processo contínuo de autoformação.

Em suma, o processo reflexivo caracteriza-se por um “aríete” constante entre o ocorrer e o entender na busca constante de significado das experiências vivenciadas, potenciador do desenvolvimento profissional do professor. Este processo de desenvolvimento profissional, segundo Reis (2010, p. 31), “pode ser difícil e complexo pois envolve alterações a diversos níveis: crenças, conhecimentos e

práticas.” Salientamos que o formando tem de ser um professor reflexivo, mas que tal condição não chega, daí que, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua mera ocorrência. Todavia, relevamos que entendemos que a reflexão na interação com os outros tem um potencial metamorfoseador do sujeito e da sua prática profissional.

Para finalizar este ponto de análise e tendo em conta a temática em estudo, salientamos que Reis (2010), apresenta dois fatores para que as conceções dos formandos possam sofrer alterações: i) o professor deverá constatar a ineficácia e o insucesso das suas conceções e; ii) o professor deverá dispor de uma nova orientação que lhe pareça razoável, compreensível, benéfica, em situações particulares e em sintonia com os seus objetivos pessoais. O autor apresenta uma proposta para a reflexão – estádios de desenvolvimento de uma prática reflexiva (cf. Figura 2).

Reflexão – Estádios de desenvolvimento de uma prática reflexiva

1. Identificar um aspeto da prática profissional que suscite particular interesse ou preocupação;
2. Focar a ação e a reflexão num dos aspetos que suscita particular interesse ou preocupação
3. Conceber uma estratégia de ação/melhoramento;
4. Implementar essa estratégia de ação/melhoramento a recolher evidências do seu impacto nos alunos, na escola, etc.
5. Avaliar a estratégia com base nas evidências recolhidas;
6. Fundamentar uma proposta de mudança da prática com base nos resultados obtidos.

Figura 2 – Reflexão – Estádios de desenvolvimento de uma prática reflexiva (Reis, 2010, p. 32)

Alertamos ainda para o valor formativo que a observação de aulas poderá ou não ter, dado que esta tem pouco valor formativo se subsequentemente não for objeto de uma reunião entre o supervisor e o formando/supervizando. O momento pós-observação deverá constituir um momento capital de discussão e reflexão crítica dos acontecimentos observados. Momento esse onde terão, obrigatoriamente, de ser identificados os aspetos melhor conseguidos e os aspetos passíveis de melhoria; assim como, definidos os objetivos a atingir e as estratégias a utilizar nas sessões seguintes. Nas sessões mencionadas deverá ser utilizado um *feedback* (co)construtivo, constituindo este “uma componente decisiva do processo superviso que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores” (Reis, 2010, p. 32). Ressaltamos que, dado que os formandos apreciam, logo no final da observação, um *feedback* que os tranquilize, este deverá ser efetuado pelo supervisor. Porém, para além deste diálogo curto, exige-se a realização de uma reunião onde se proceda a uma análise crítica detalhada e escorada nos registos escritos efetuados. A referida reunião deverá ser acordada com tempo, nomeadamente durante a sessão prévia que deverá anteceder a observação. Reis (2010) aponta para três fases relativas à organização da reunião: i) aspetos positivos observados durante a aula; ii) aspetos passíveis de melhoria e; iii) definição de objetivos da próxima aula. Tomando como pano de fundo os aspetos melhor conseguidos e os aspetos a melhorar, deverão ser definidas metas de aprendizagem e melhoria para as sessões seguintes, assim como deverão ser negociados aspetos a privilegiar na observação de aula seguinte.

3.2.2. Metas de aprendizagem

Tomando as metas de aprendizagem como referentes para a gestão curricular, tendo em conta os resultados das aprendizagens expressos em desempenhos observáveis e mensuráveis, evidenciamos que a formulação da meta deve ser clara (sem excessiva subordinação), ilustrando aprendizagens significativas e referenciada ao formando, traduzindo o resultado esperado no desempenho e explicando a consecução, de modo a que a verificação desse desempenho possa ser realizada. O Parecer n.º 2/2011, de 3 de janeiro, aponta para que não é apenas importante a elaboração de Metas, mas também o acompanhamento da sua utilização, o que consideramos importante transpor para a utilização das mesmas nos processos superviso em contexto de período probatório, em indução ou estágio.

Reis (2010) apresenta cinco benefícios da definição de metas de aprendizagem e desenvolvimento: i) uma oportunidade de discussão e negociação entre professor(es) e supervisor(es); ii) um foco claro para o trabalho do professor; iii) um foco claro para o apoio do(s) supervisor(es); iv) uma oportunidade para se definirem prioridades quanto a tarefas e à utilização de recursos e; v) uma oportunidade para o posterior reconhecimento da concretização dos objetivos propostos.

Acrescentamos que as metas de aprendizagem deverão ser estabelecidas em função da sessão de pré-observação onde deverão ser conhecidos os objetivos e as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a aula e negociação dos focos específicos e procedimentos de observação.

Deverão ter em linha de conta a observação de aula, a análise dos dados recolhidos, a sessão de pós-observação para discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados e identificação de aspetos melhor conseguidos e aspetos a melhorar e, por último, a avaliação global do processo.

A definição de metas de aprendizagem deverão contribuir para esclarecer e explicitar condições favoráveis para o sucesso dos professores e que, naturalmente, terão o devido reflexo no sucesso dos alunos. Consideramos que as metas poderão/deverão apoiar e esclarecer o diálogo entre todos, contribuindo para um melhor e mais adequado processo de ensino e aprendizagem. Importa, por fim, esclarecer que as metas são temporais e estritamente ligadas a prazos, ou seja, elas são pequenas ações que precisam de ser realizadas diariamente, semanal e mensalmente, para que se alcance o objetivo final proposto, de forma organizada e planeada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Parecer n.º 4/2016, de 29 de fevereiro, tal como referido no início do artigo, veio chamar a atenção para um conjunto de recomendações no que reporta ao acesso à profissão de educadores e professores. Nesse sentido, a supervisão assume neste processo um papel central. Pede-se à supervisão e ao supervisor ajuda e apoio ao professor em período probatório, em indução ou em estágio, de modo a que se torne melhor professor e que, simultaneamente, os seus alunos também aprendam e se desenvolvam. Assim, o formando, o supervisor e a supervisão devem ser considerados numa perspetiva formativa, facilitadora e reguladora, para que se promova uma relação de confiança recíproca, para que o professor seja interveniente, responsável e ativo no seu processo de desenvolvimento.

Constituindo o professor, o supervisor e os alunos uma unidade intrínseca, natural se torna admitir que o professor que cada docente é, no momento em que desenvolve a sua prática profissional durante o estágio, em indução ou período probatório, este é marcado positivamente ou negativamente pela atitude e postura do supervisor. As qualidades necessárias a um bom supervisor situam-se no âmbito de uma vertente pessoal e de uma vertente profissional, devendo o supervisor possuir competências nestes dois níveis. O supervisor deve ser capaz de observar, ouvir, motivar, estimular, apoiar, refletir, analisar, organizar, liderar, planear, dinamizar, interpretar, avaliar, auxiliar, integrar, comunicar, colaborar, incentivar e atualizar.

A observação de aulas no que diz respeito ao acesso à profissão deve ponderar que esta, conjuntamente com o *feedback* a dar aos formandos, deve arregar um caráter informal, decorrente dos diálogos diários instituídos entre o supervisor e o formando, mas também um cariz formal, norteado por determinadas regras, convenientemente negociadas entre o supervisor e o formando, quanto à sua constância, calendarização, intervenientes, focagem e formas de concretização. A observação continua a ser um dos grandes sustentáculos da formação de professores, mas não será seguramente a forma ímpar de o homem inteligibilizar o *universo* com os seus fenómenos e interações que o envolvem e dos quais é parte integrante. A observação de aulas constitui um excelente processo de recolha de evidências pelo supervisor que lhe possibilite tirar conclusões e lhe permita dar *feedback* ao professor em período probatório, em indução ou em estágio e estabelecer com ele metas de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Acheson, K., & Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Alarcão, I, & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Col. Nova CIDInE 5. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisionivo. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I.; Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma Perspetiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- Dewey J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4.ª ed. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, J., Alves, M., & Machado, E. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de matemática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Gonçalves, J. A. & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4(1), 135-147.
- Gonçalves, J., & Gonçalves, M. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In M. Fernandes et al. (orgs). *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação* (pp. 555-604). Atas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão, na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 135-223). Porto: Porto Editora.
- Hattie, J., & Timperley, H (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Dela-Lausanne: Dela-chaux et Niestlé.
- Moreira, B. (2009). *Dicas de Feedback: A Ferramenta Essencial da Liderança*. Rio de Janeiro: Oualitmark Editora.
- Oliveira, L. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp 45-54). Col. Cidine. Porto: Porto Editora.
- Parecer n.º 2/2011, de 3 de janeiro (Parecer sobre Metas de Aprendizagem Preâmbulo).
- Parecer n.º 4/2016, de 29 de fevereiro (Parecer sobre formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão).
- Peres-Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Postic, M. & De Ketele, J. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Reis, p. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. (1.ª ed.). Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 89-94). Porto: Porto Editora.
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Sant'Anna, I. (1995). *Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 3.ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Serafini, O., & Pacheco, J. A. (1990). A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: A Proposta de Um Instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, 29(105), Campinas, 197-217. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-45). (2.ª ed. revista e aumentada). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP - 1. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Zeichner K., & Liston D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação Social*, 29(103), 535-554.

ENTRE PARTICIPAÇÕES CONVERGENTES E DIVERGENTES EM SALA DE AULA: um ensaio sociológico sobre a interação escola-sociedade-professor-aluno

Henrique Ramalho

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Neste texto discutem-se as participações convergentes e divergentes em sala de aula, analisando os seguintes aspetos: i) A *experiência* e a *ação* como referências para a (re)interpretação do lugar do aluno em contexto de sala de aula; ii) As *sinuosidades* do trabalho de sala de aula: entre a *participação convergente* e *mobilização divergente*, dirimindo o sentido das convergências e de divergências na relação sociedade-escola e as *sinuosidades* decorrentes das *participações convergentes* e *divergentes* em sala de aula. Concludentemente, confrontamo-nos com uma perspetivação de um trabalho de sala de aula cujo trabalho pedagógico e didático conflui para processos de participação convergentes em detrimento de lógicas de ação divergentes, tendo como referência uma sala de aula enquanto microssistema social correlacionado com as pedagogias do treinamento amplamente subsidiadas pelo padrão social instituído.

Palavras-chave: participação e ação na sala de aula, interação escola-sociedade, interação professor-aluno.

Abstract

In this text, convergent and divergent participations in the classroom are discussed, analyzing the following aspects: i) Experience and action as references for the (re) interpretation of the student's place in the classroom context; ii) The sinuosities of classroom work: between convergent participation and divergent mobilization, directing the sense of convergences and divergences in the society-school relationship and the sinuosities resulting from convergent and divergent participations in the classroom. In conclusion, we are faced with a perspective of classroom work whose pedagogical and didactic work converges to convergent participation processes to the detriment of divergent logics of action, having as a reference a classroom as a social microsystem correlated with training pedagogies. largely subsidized by the established social standard.

Keywords: participation and action in the classroom, school-society interaction, teacher-student interaction.

1. INTRODUÇÃO

Tratando-se de um ensaio hermenêutico, subjaz aos seus principais argumentos a problematização da sala de aula como um contexto pedagógico, didático, mas também social e cultural conectado a determinações e padrões ideológicos de grande influência na assunção paradigmática da educação e dos seus atores, com destaque para os professores e alunos. De alguma forma, também o conceito de participação, nas suas variantes convergente e divergente á aqui discutida e compreendida.

Partindo de um breve revisitado da relação escola-sociedade, tem como pano de fundo, também, uma compreensão paradigmática da sala de aula, na perspetiva de um determinado tipo ideal de educação, de trabalho pedagógico e didático, bem como de professor e de aluno, desenvolvemos uma sequência de argumentos que inscrevem a sala de aula e os seus atores na agenda da racionalização e burocratização de uma educação pré-sistematizada e modelos de ação e participação condicionados nessa mesma agenda, onde o treinar parece ganhar ascendência sobre o cultivar (educação integral). Acercamo-nos da ideia de que educar em sala de aula passou a ser um importante instrumento do padrão social instituído. Em última análise, neste ensaio, procura-se desenvolver contributos para, numa perspetiva de sociologia da educação, desvendar os mecanismos de (re)produção social sedeados e promovidos a partir da sala de aula, aludindo ao papel dos principais protagonistas (professores e alunos), na perspetiva das possibilidades que se oferecem à sua participação, sob a dupla tónica da convergência *versus* divergência.

2. A EXPERIÊNCIA E A AÇÃO COMO REFERÊNCIAS PARA A (RE)INTERPRETAÇÃO DO LUGAR DO ALUNO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Os alunos e as suas múltiplas disposições de sujeito social e cultural tendem, hoje, a desfocar a ideia de uma cultura escolar instituída ao longo da modernidade, enquanto tradição inventada (Hobsbawn, 1997), bem como o aluno perspectivado como construção inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica (Gimeno Sacristán, 2005). Estes pressupostos, além de outros que aqui não mobilizamos, permitem-nos compreender a negação, desde logo, da possibilidade de conceber o ato educativo formal próximo das experiências quotidianas convocadas, a todo o tempo, pelos alunos e pelos pais, que as invocam perante um sistema educativo que radica na formalidade internalista do currículo escolar (Young, 2008), num saber pré-sistematizado, numa arquitetura institucional altamente burocratizada da escola com recurso a uma produção de um *corpus* legislativo instituído para o efeito, a que se junta o efeito de um complexo e denso repertório de experiências dos alunos suscitadoras de sentidos e significados, mais ou menos divergentes face ao sistema, no quadro socioeducacional da sociedade contemporânea.

Análítica e interpretativamente, percebe-se que a definição de horizontes de maior ou menor divergência dos comportamentos em sala de aula – face às orientações de uma prática educacional normalizada – dependerão, naquilo que nos interessa, da aplicabilidade hermenêutica dos pressupostos da sociologia da experiência (Dubet, 1994), com especial enfoque na subjetividade dos atores sociais e na compreensão das suas ações, sentidos e significados (Weber, 1993), ou seja, na consciência que eles desenvolvem sobre o mundo, o sistema e eles próprios.

Neste caso, os contextos escolares, particularmente a sala de aula, propiciam situações e interações sociais em que alunos e professores são levados a agir segundo uma margem oscilante de autonomia de ação em relação às estruturas sociais, culturais e, mais propriamente, escolares. Com efeito, a sala de aula suscita dinâmicas de ação que “(...) podem ser entendidas como distribuições de recursos e poderes, ou como conjuntos de posições sociais desigualmente providas de uns e outros, pelas quais os indivíduos se distribuem” (Costa, 1992, p. 81), onde se pode registar, não raras vezes, uma ação centrada no “protagonista social” e, necessariamente, na relação existente entre a “estrutura escolar” e a “ação pedagógica”, ou seja, entre aquilo que representa a estrutura escolar (sala de aula) e os comportamentos aí desenvolvidos.

Tal tende a ocorrer segundo a prerrogativa de que

O que os agentes sociais pensam, dizem ou fazem depende em grande medida – embora não exclusivamente, nem sempre do mesmo modo ou com a mesma intensidade – de um conjunto de propriedades que os caracterizam. E que os situam, uns e outros, em posições sociais distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições (Costa, 1992, p. 83).

Na senda da perspectiva do *interacionismo simbólico* (Herpin, 1982; Blumer, 1966; Skidmore, 1976; Gofman, 1999; Giddens, 2000, entre outros), a problemática da ação desenvolvida na sala de aula é suscitada como um quadro de “interação social”, com ênfase no papel preponderante na forma como os atores entendem a “ação”, segundo a prerrogativa da *experiência* exercida por atores que se classificam como ser ativos, criativos e construtivos, cuja capacidade de definir e planear “estratégias de ação” assume um papel relevante, pelo que “A ação social não é somente definida em termos de integração; ela transporta também uma lógica de estratégia na qual o actor constrói uma *racionalidade limitada* em função dos seus objectivos, dos seus recursos e da sua posição” (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 63).

Neste caso, a análise dos processos de *interação simbólica* torna-se especialmente eloquente no que concerne à percepção de *sinuosidades* e *participações divergentes* em sede de sala de aula, tal como

Nem todos os alunos sabem as mesmas coisas sobre as suas vidas escolares. Nem todos formam idênticos juízos sensatos sobre os seus professores e o plano de estudos; nem todos vêem os outros alunos com os mesmos olhos. Por isso, num estudo da experiência do aluno, o ‘conhecimento’ da vida escolar deve começar por analisar a forma como os alunos se influenciam mutuamente no que eles ‘sabem’. Por outras palavras, falta-nos um estudo mais detalhado sobre a interação do aluno. Somente quando este processo é compreendido é que é possível fazer comentários sobre os indivíduos ou o que os grupos realmente ‘sabem’ (Edwards & Furlong, 1978, p. 39).

Congruentemente, a educação e formação dos alunos, em articulação com o papel social, cultural, pedagógico e didático dos professores, deixa de fazer-se, apenas, a partir da aprendizagem de sucessivos papéis normalizados e estandardizados, passando a aludir-se à capacidade de construção que os mesmos têm no domínio das suas experiências, sugerindo-se a substituição da solidez do *papel* (normalizado e cristalizado) pela de fluidez subjetiva da *experiência*:

A experiência social não é um objecto positivo que se observa e se mede de fora como uma prática ou um sistema de atitudes ou de opiniões, porque ela é um trabalho do actor que define uma situação, elabora as hierarquias de escolha, constrói as imagens de si mesmo. Ela é umas vezes um trabalho normativo e cognitivo que pressupõe uma distância de si, uma capacidade crítica e um esforço de subjectivação (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 14),

onde cada aluno faz uma combinação subjetiva das relações das suas culturas familiares, das regras escolares, das finalidades sociais, culturais e políticas da escola, assim como das utilidades sociais ligadas ao seu processo educacional, tendo em conta a relação que estes elementos têm com o sistema escolar em geral, e com a sala de aula em particular, em função de três lógicas de escolarização: integração (normativista e formal), estratégica (sedeada na dinâmica da *racionalidade limitada*) e subjetivação (referindo-se à capacidade de se afirmar autonomamente como sujeito em ação (Dubet & Martuccelli, 1996).

Coerentemente, à medida que o aluno avança no seu percurso escolar, o nível de percepção que desenvolve acerca de si próprio (e sobre os outros, incluindo o professor) tende a complexificar-se. Mesmo em anos de escolaridade mais iniciais, será obtuso pensar que os alunos apresentam

uma essência diferente, não racional, não responsável, um ser incompleto que tem tudo a aprender do adulto e que se deve adaptar aos projectos dos adultos, não é a mesma coisa que pensar que é capaz de raciocinar, de ter responsabilidade, direitos e deveres (Montandon & Osiek, 1997, p. 19-20).

Da mesma forma, poderá ser falacioso considerar as experiências dos alunos, as suas ideias, emoções, comportamentos e as suas manifestações culturais como exteriorizações inteiramente subordinadas às lógicas de imitação dos adultos.

Não obstante, a função pedagógica, didática e, até mesmo, institucional do professor parece, não raras vezes, surgir no sentido contrário, ao acreditar-se que a experiência escolar dos alunos nos primeiros anos de escolaridade surge marcada pelo desejo de identificação com o professor, tido como um “todo poderoso” (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 76) que, normativa e culturalmente, tende a emergir como o guardião da homogeneidade sociocultural, comportamental e, até, performativa das turmas que titula, adivinhando-se, nesta fase, uma forte correspondência entre as regras escolares – personificadas na pessoa do professor - e a subjetividade de cada aluno.

Todavia, à medida que o aluno, pelas suas próprias ação e experiência, ensaia desconstruções do mundo que o rodeia, de forma progressiva e por força da conjugação diversa das três lógicas de escolarização (integração, estratégia e subjetivação), aquela conformidade sociocultural passa dar lugar a *sinuosidades* e orientações *divergentes*: o aluno descobre que o professor não é o “todo poderoso” do seu mundo, além de descobrir outros mundos alternativos à sala de aula, levando-o a colocar em causa o carácter sagrado e inabalável das regras escolares. É na compreensão desta tendência para adotar comportamentos e atitudes sinuosas e divergentes (não conformes ao padrão instituído) que o aluno começa a protagonizar participações autênticas no quadro da sua própria socialização escolar.

Eis que emerge, nas turmas, uma cultura infantil, normativa e formalmente ilegítima, ainda que essa mesma cultura se mantenha numa construção contínua de grande subtileza, que, muitas vezes, se desenvolve de forma mais oculta face ao padrão sociocultural escolar institucionalizado (Dubet & Martuccelli, 1996). Neste caso, “a noção de experiência permite apanhar num só conceito o que se pensa, o que se sente e o que fazem os indivíduos, assim como o sentido que dão à sua acção” (Montandon & Osiek, 1997, p. 217).

Uma ideia que, por um lado, contraria uma perspetiva mais conservadora e autoritária da educação assim traduzida:

en la escuela se establece claramente una división entre débéis y fuerte. (...) Los profesores son más fuertes que los alumnos en el sentido de que tienen mas responsabilidad en la configuración de los acontecimientos de la clase y esta diferencia de la autoridad es otro condicionante de la vida escolar ante la cual tienen que reaccionar los alumnos (Jackson, 2001, p. 22),

em que uma socialização escolar bem sucedida implica que

En todos estos lugares los participantes tienen que ‘aprender a trabajar y a esperar’. Hasta cierto punto, tienen también que aprender a sufrir en silencio. Se les pide que suporten con ecuanimidad constante, espera, interrupción y la negación de sus deseos y aspiraciones personales. Pero la paciencia es más una actitud moral que una estrategia de adaptación (Jackson, 2001, p. 46).

Por outro lado, estamos perante uma ideia de socialização escolar que surge sincronizada com um processo sociopolítico contínuo, sinuoso e potencialmente divergente, distribuído ao longo dos diferentes anos de escolaridade em que o aluno se vê envolvido,

‘no terreno’; ao longo dos meses, depois dos anos, (...) os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito ‘indígena’ da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. Na escola aprende-se *o ofício do aluno* (Perrenoud, 1995, p. 61).

Congruentemente, nesta última aceção, a escola é concebida como um contexto de vida ativa, de mobilização e (re)construção social e cultural, permitindo que a experiência social e escolar dos alunos reivindique a experiencialização de um importante “momento da própria vida” (Perrenoud, 1995, p. 62). Eis que a sala de aula se transforma numa arena sociocultural mediada pela *experiência multifocalizada* dos seus atores, configurando um *território existencial coletivo* (Guattari, 1994), em que alunos e professores são produtos diários de uma *cultura experiencial* mútua, de forte sentido antropológico, “que encara todo e qualquer ato social como uma forma de construir culturalmente e socialmente a realidade” (Sobrinho, 2010, p. 9).

3. AS SINUOSIDADES DO TRABALHO DE SALA DE AULA: ENTRE A PARTICIPAÇÃO CONVERGENTE E MOBILIZAÇÃO DIVERGENTE

3.1. O sentido de convergências e de divergências na relação sociedade-escola

Partindo do pressuposto de que “A escola é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social” (Gallo, 2010, p. 145), dificilmente poderemos desenvolver uma compreensão mais alargada das sinuosidades balizadas pelas convergências e divergências ocorridas em sala de aula, sem que tenhamos como primeiro momento de análise as próprias sinuosidades ensaiadas no contexto social em que essa escola se insere.

Congruentemente, deixamo-nos conduzir de volta à velha discussão da dialética entre sociedade e escola (Bertrand & Valois, 1994), onde os autores convocam diversas interseções teóricas e concetuais, designadamente acerca da relação estabelecida entre paradigmas socioculturais e paradigmas educacionais, de que destacamos as alusões aos paradigmas de feição *tecno sistémica* e aos paradigmas *dialético sócio interacionais*.

Numa ideia necessariamente abreviada, convocamos a prerrogativa de que escolher um determinado paradigma educacional implica escolher um tipo ou modelo de sociedade, e vice-versa. Num outro registo, ainda mais precedente, interessa-nos retomar “os fatores institucionais sociológicos e culturais da relação educativa” (Postic, 1990, p. 7), em que, numa clara alusão ao ato educativo e à sua relação com a sociedade, este último autor convoca uma análise sociológica complexa em torno de diferentes *nuances* da relação educativa, com especial relevo para as relações de dominação e de produção, em linha com diferentes interferências dos modelos culturais na relação educativa.

Neste enredo, a abordagem que fazemos neste ensaio obriga-nos, de entre outras alternativas possíveis, a enveredar pelas implicações institucionais – de cunho sociocultural – para aferir à necessária probidade das complexas relações educativas experienciadas em sala de aula. A propósito, Jacques Ardoino (in Postic, 1990, p. 82) concretiza a ideia de uma relação educativa social e culturalmente estratificada, suscitadora de uma análise multirreferencial e orientada para funções divergentes entre si, designadamente a *função política* (crítica e emancipadora) e a *função doméstica* (instrumental e utilitarista), ainda que não passem de imagens sociologicamente construídas. A propósito, mesmo que subordinados a uma análise institucional algo militante, olhamos para a sala de aula e a ação dos seus atores (alunos e professores) permanentemente inseridos no velho dilema de fazer reaparecer o *instituinte*, comumente nulificado pelo incremento cada vez mais sofisticado do *instituído* sedeadado numa espécie de jogo subliminar, a que muitas vezes é associada a prerrogativa de uma *agenda oculta* do planeamento social e escolar.

As interseções que convocamos no primeiro ponto da nossa análise, em torno da experiência dos alunos e professores em sala de aula, denunciam, seja na sua forma instituída, seja numa configuração instituinte, relações fortes (não necessariamente em equilíbrio) ocorridas entre a sociedade e a escola, entre os poderes sociais e os poderes pedagógicos, subjugando os projetos pedagógicos aos projetos sociais, e raramente o contrário. Congruentemente, é significativa a ideia de que “a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso cumpre uma função específica” (Gasparin, 2005, p. 2).

Neste encaixe, os argumentos desenvolvidos em torno da experiência e da relação educativa protagonizada pelos alunos e pelos professores em sala de aula deixam-se interseccionar por aquelas duas abordagens contrastantes, a que associamos a dicotomia analítica (e, portanto, simplificação de análise e interpretação) que distingue de entre projetos de *sociedade sólida* e uma *sociedade líquida* (Bauman, 2001) tradutora do *modelo escolar instituído* que aqui debatemos.

A apologia do *instituído* sugere uma concepção de escola e de sala de aula tecnicista e instrumental, em que “a função da escola, concebida, como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade” (Pérez Gómez, 1998, p. 14). Na linha deste ideário educacional, o estímulo e a importância dada aos atos de ensinar e aprender eleva-se ao seu expoente máximo, sob a arquitetura de uma *escolarização pré-fabricada*, incrementando a *ideologia do aprendiz eficiente* e adequadamente motivado e competente para ultimar as suas aprendizagens sob o signo do dogma da eficácia do *bem fazer*, que equivale à quota parte de cada aluno para contribuir para o aumento da produtividade na sociedade (Saviani, 2008), cristalizando a condição de professor e de aluno na fisionomia de uma ação socioeducativa responsiva (Libâneo, 1996).

Não obstante, em linha com uma visão mais complexa do trabalho de sala de aula, tais funções atribuídas à escolarização e às consequentes aprendizagens instituídas foram, progressivamente, inseridas na perspectiva dicotômica da *sociedade sólida* e *líquida* (Bauman, 2001), justificando a necessidade de instituir uma reestruturação curricular híbrida, em paralelo com uma escolarização do tipo *insular* (Young, 2010). Por um lado, na versão neoconservadora, comete-se ao ato de aprender e de ensinar a prerrogativa de instruir para uma dada ordem social pré-definida que (ainda) importa conservar e perpetuar; por outro, na linha neoliberal, assiste-se à emergência de um conhecimento acrescentado na forma de um qualquer plano de contingência para reagir às inesperadas demandas da *sociedade líquida* (Almeida, 2009). Em qualquer dos casos, o trabalho escolar mantém-se voltado para o desenvolvimento de competências do tipo eficientista, competitivo e empreendedor.

3.2. Sinuosidades decorrentes das participações convergentes e divergentes em sala de aula: para uma compreensão das lógicas de mobilização dos alunos

O debate que aqui convocamos em torno das *convergências* e das *divergências* que, de alguma forma, sintetizam as *sinuosidades* que caracterizam a relação entre sociedade e escola tende a desaguar na apreensão do trabalho de sala de aula, onde procuramos dar algum destaque compreensivo e interpretativo às *lógicas convergentes* ou *divergentes* da *mobilização* dos alunos para aquele trabalho. A propósito, Charlot, Bautier e Rochex (2000, pp. 61-62) reconhecem três lógicas de (des)mobilização (ou de convergência *versus* divergência) para o trabalho de sala de aula: relativamente à primeira, acentua-se a *convergência* para a *não retenção* (enquanto limite mínimo e medida genérica de sucesso escolar); numa segunda lógica, alinhada com o limite cuminal da mobilização do aluno, é acentuada a *convergência comportamental* para o mérito; num terceiro caso, os autores sinalizam o efeito mais *divergente* da *mobilização* dos alunos para o trabalho escolar, face ao padrão escolar instituído. A primeira lógica acentua o

trabalhar para passar; resistir à sedução dos colegas, gostar do professor e da matéria, aprender, eventualmente compreender, sentir-se encorajado pelas boas notas, rivalizar com os companheiros. O professor é a figura essencial nesta constelação porque é portador de efeitos cognitivos: dá aulas interessantes, explica pacientemente, faz testes, aconselha leituras, é simpático, ‘fala’ com os alunos e organiza saídas (Charlot, Bautier & Rochex, 2000, p. 61).

A segunda lógica de mobilização atribui ao conhecimento um papel central:

trabalhar para passar mas também para saber, compreender eventualmente (...). O aluno pode ser encorajado pelas boas notas e rivalizar com os colegas (...). O professor é importante mas não tanto como na dimensão anterior porque valorizam a sua competência profissional” (Charlot, Bautier & Rochex, 2000, p. 62).

Ao acentuar uma total desconformidade comportamental para o trabalho de sala de aula, a terceira lógica corresponde aos alunos *não mobilizados* ou em *divergência* com o planeamento escolar instituído, traduzindo-se no

não gostar da escola, não trabalhar, não gostar dos professores. O professor volta a ter um papel central porque ele não se importa com os alunos: explica mal. Não tem autoridade, mete medo aos alunos (Charlot, Bautier & Rochex, 2000, p. 62).

No caso das duas primeiras, damo-nos conta da forte influência de uma “matriz pedagógica escolar”, dotada de uma racionalidade e de um poderoso efeito de regulação política e institucional das ações docentes e a vida escolar dos alunos num determinado tempo e espaço, assumindo a configuração de um processo de “seguridade” (Fabris & Silva, 2015, p. 493), correspondendo a uma racionalidade educacional que suscita a reinvenção do alvo das políticas de escola na perspectiva do *aluno desviante*, em que este surge na condição de “protegido dos permanentes riscos impostos pela vida social contemporânea e ‘os professores’, que acabam assumindo a função de proteção. Essa racionalidade política, que aqui nomeamos de ‘seguridade’, diferencia-se da tecnologia disciplinar [...], embora não sejam percebidas rupturas” (Fabris & Silva, 2015, p. 493). Ao *aluno divergente* associamos a institucionalização e normalização de processos de ensino-aprendizagem incapazes de dialogar com a realidade sociocultural restrita do aluno, estabelecendo-se fortuitamente, um *diálogo divergente* caracterizado por intensas erupções de “temas não-escolares” (Sobrinho, 2010, p. 10) intersetadas por intrusões legítimas decorrentes da matriz pedagógica escolar instituída.

Os diferentes efeitos da *mobilização* do aluno, ora *convergentes*, ora *divergentes*, tendem a inscrever-se, primeiro, num contexto de mudanças e, até, de inovações pedagógicas e didáticas promotoras de inter-relações estabelecidas entre professor e alunos que, *per se*, suscitam a reestruturação do trabalho de sala de aula por meio da emergência de novos espaços, movimentos e percepções sobre aquelas interações e os resultados daí esperados, cujo efeito deixa transparecer a inoculação de uma racionalidade política cirurgicamente regulatória ao nível mico escolar (Foucault, 2008). Em segundo lugar, e não menos importante, damo-nos conta de um alinhamento da *mobilização* dos alunos com a ideia de espaço e de tempo pedagógicos e didáticos normativamente protegidos e, necessariamente, controlados, sendo que

O controle não é uma negação da proteção, mas sim sua versão autoritária e paternalista. Além disso, defendermos uma versão extrema de proteção, estamos, a um só tempo, comprometendo a capacidade da criança de utilizar suas habilidades e competências e reforçando, nos adultos, uma falta de confiança nas qualidades da criança (Qvortrup, 2015, p. 13).

Congruentemente, o acionamento de uma política racionalista de escola que interfere no trabalho de sala de aula repercute-se num registo ideológico oculto, perspetivando o professor como um meio de produção e regulação e os alunos como recursos a proteger e a rentabilizar no quadro de um complexo esquema de perpetuação do modelo de sociedade instituído, ou, num sentido mais controverso, alegando que o “objetivo da proteção é a sociedade adulta, ou, mais especificamente, o grande negócio do tecido social” (Qvortrup, 2015, p. 13).

Assim, o jogo travado entre a mobilização convergente e a ação divergente dos alunos em sala de aula suscita a desconstrução concetual e, também, empírica, do trabalho pedagógico e didático sob a forma de espaço e tempo “protegido” (tendencialmente mais controlador, conservador e paternalista) e, variavelmente, “não-protegido” (suscitador de oportunidades e de mecanismos autonómicos e emancipadores), em que, na perspectiva do Jens Qvortrup (2015, p. 13),

O tempo não-protegido, entendido como oportunidade assume, a meu ver, um teor mais positivo, ainda que deva ser analisado, mais propriamente, a partir dos dois ângulos – o das crianças e jovens e o dos adultos. E, mais do que isso, talvez até o tempo protegido envolva riscos – particularmente quando toma formas controladoras e paternalistas,

em que, sob uma determinada órbita ideológica burguesa, “a infância tem sido instrumentalizada em função de interesses que não inteiramente seus”, sob o jugo de um “cenário político e econômico que tornou esses fatos possíveis e, na verdade, necessários, dadas as exigências inerentes de um sistema de crescimento econômico e acumulação de capital” (Qvortrup, 2015, pp. 14, 19).

Eis que (re)emerge a arquitetura do processo de socialização escolar com efeito de controlo consolidado num esquema tutelar complexo de feição normativa e impessoal (cf. Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro), em que “as crianças são vinculadas a instituições burocráticas e, assim, expostas a disciplinas simplificadoras” (Qvortrup, 2015, p. 22) da sua ação e comportamento, que, de algum modo, procura dirimir e diluir ou mitigar os efeitos descoincidentes ocorridos na interseção entre uma *participação convergente* (conectada ao efeito de *proteção*) e as *ações divergentes* (associadas ao efeito de não-proteção) protagonizadas pelos alunos na sala de aula. Percebendo-se que a primeira tende a prevalecer em detrimento da segunda, essa tendência pode ser simetrizada com aquilo a que Jürgen Zinnecker (2001, p. 27), designou por “Verhäuslichung”, referindo-se ao facto de os “espaços de

ação deste grupo etário estão cada vez mais – e de formas qualitativamente novas – limitados. Os mundos de vida das crianças são deslocados para espaços protegidos, isolados do ambiente natural, separados dos lugares de ação de outras faixas etárias”. Numa rápida sinalização deste tipo de efeitos, o paradigma da escola a tempo inteiro é exemplarmente ilustrativo da “Verhäuslichung”, ao promover a (re)institucionalização do ofício de aluno sob um consenso generalizado acerca da utilidade instrumental dos processos contemporâneos de *alunização*, claramente radicados nas teorias do capital humano de Theodore Schultz, de feição neoliberal (Ramalho, 2018).

Ao alocarmos as disposições dos alunos em termos de *participação convergente* versus *divergente*, diríamos que a primeira se apresenta

prima facie, como uma privação de sua liberdade de ir e vir e de sua liberdade de escolha. Outro problema diz respeito à relação entre individualidade e individuação. Mesmo que, nestes espaços, as crianças expressem suas capacidades singulares, sua presença sob condições igualitárias e democráticas também resulta em uma pressão que converge para a uniformidade – já que tais condições indicam que elas são iguais e devem ser tratadas com igualdade. Ainda que os pais se sintam confiantes de entregar seus filhos aos cuidados de certas instituições, é possível que isso contrarie outros objetivos que eles teriam para estas crianças – seu desejo de autonomia, independência, etc. (Qvortrup, 2015, p. 22).

A mesma interseção remete-nos para preocupação dualista que preferimos discutir com a evocação da liberdade *versus* o adestramento domesticador suscitadora de “uma experiência ambígua, já que são crianças, e, a longo prazo, isso pode lhes gerar um custo, bem como se constituir em um risco para a sociedade democrática” (Qvortrup, 2015, p. 22), em que a sala de aula, enquanto contexto de *participação convergente*, tenderá para um adestramento de sujeitos “comedidos, conservadores, submissos, cordatos e preocupados com segurança” (Cohen, 1965, p. xii).

Por seu lado, o espaço e tempo pedagógicos e didáticos ditos “não-protégidos”, embora suscitem risco, são, também, sinónimos de oportunidade e de reconhecimento cultural e valorização da consciência política dos alunos (Bernstein, 2003), que procura resistir aos efeitos da insularização escolar e da *curricularização* do seu quotidiano escolar, segundo o ideário das “identidades projetadas” (Bernstein, 2003, p.77). A propósito, a *participação convergente* em sala de aula carrega, em si mesmo e em linha com a ideologia do capital humano, o ónus da *cultura da performatividade*, sendo, *per se*, um *ethos* cultural que dota essa *convergência* de um sentido obrigatório e, inversamente, a *divergência*, de um sentido *desviante*, podendo, essa performatividade ser aferida como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p. 543). E isto parece ocorrer no sentido de fazer convergir os atores da sala de aula para um sentimento neutro e algo determinista de hétero e autorresponsabilização e de constante vigilância dos seus desempenhos (Ball, 2001), num claro efeito de (re) meritocratização e (re) elitização da sala de aula (Afonso, 2007, p.18).

Congruentemente, a *participação convergente* tende a valorizar e a institucionalizar modelos de prática pedagógica que valorizam o desempenho avaliável e instrumental, porque se mantém em linha com finalidades económicas – sustentado na meritocracia do processo educacional, especialmente focalizado nos métodos pedagógicos e didáticos, que visam a correção, a eliminação ou a secessão do deficit performativo dos alunos (Cunha, 2014, p. 78). Aquela *participação convergente* decorre do uso do poder simbólico operado na relação entre professor-aluno, enquanto força mobilizadora dos alunos que, sob o signo da “violência simbólica” (Bourdieu, 2000) imposta pela institucionalização e apropriação dos dogmas culturais da competição, da inovação, do mérito e da *performance*, consiste na “imposição ‘legítima’ da cultura dominante, no caso, a cultura escolar baseada na disciplina dos corpos” (Raposo, 2008, p. 28) e das mentes.

Não obstante, as marcas da violência simbólica provocam divergências, ruturas e sinuosidades que, no limite, podem elevar-se a processos de segregação e de exclusão socioeducativa dos *alunos divergentes*, muito por causa da reestruturação do papel de aluno na perspetiva de “cliente”, a quem é inculcada uma mercadoria que rejeita comprar. Por conta disto, duas novas categorias de análise tendem a emergir com a sua relativa importância analítica: i) o aluno como consumidor, segundo as prerrogativas de uma nova “cartilha do estudante consumidor”; ii) o aluno em *divergência* surge como “consumidor falhado”, perspetivado como ícone e variável explicativa do (in)sucesso, dado que não desempenha, adequadamente, a função ativa de consumir (Bauman, 1998,) e, portanto, abdica do direito de usufruir da oferta educativa, concretizando um completo desvio à *cultura da convergência*, próprio de alguém que não venera o “altar da convergência” (Jenkins, 2013, p. 3), ditando-se sentenças albergadas no argumento de uma escolarização instituída como uma dádiva que deve ser agradecida com recurso a manifestações e comportamentos *convergentes*.

Mesmo assim, o sistema institucionaliza e adota rituais de conversão dos infiéis às liturgias da *convergência*, sendo que as “dificuldades que apresentam no processo de escolarização na sala de aula

regular são o seu passaporte para as classes de recuperação, cujo objetivo oficial é prover as necessidades educacionais, o que, na realidade, resulta em cristalização de atrasos” (Caldas & Souza, 2014, p. 23).

Eis que o grau litúrgico com que os dogmas da competência, do consumo, o empreendedorismo e da performance se afirmam em sala de aula atinge o seu lado mais nefasto, sugerindo-se que a incompetência e a ausência de interesse pelos processos de ensino-aprendizagem são, quase exclusivamente, explicados a partir do aluno¹, se bem que equacionado como variável dependente a ser manipulada com recurso a psicólogos, neurologistas, terapeutas, entre outros figurantes dessa liturgia:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória, que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (Patto, 2010, p.76).

Assim, a capacidade e a possibilidade para se apresentar competente e eficaz na prossecução do seu papel de *consumidor de sala de aula* representa o critério fundamental para avaliar a posição social e cultural dos alunos e a forma como se vão posicionando perante o *ethos* escolar instituído em modo de oferta. Nesse caso, a *mobilização divergente* tende a ocorrer de forma reativa e desviante:

Uma vez que as únicas senhas para defender a liberdade de escolha, moeda corrente na sociedade do consumidor, estão escassas em seu estoque ou lhes são inteiramente negadas, elas precisam recorrer aos únicos recursos que possuem em quantidade suficientemente grande para impressionar. Elas defendem o território sitiado através de ‘rituais, vestindo-se estranhamente, inventando atitudes bizarras, quebrando normas, quebrando garrafas, janelas, cabeças, e lançando retóricos desafios à lei’. Reagem de maneira selvagem, furiosa, alucinada e aturdida [...] (Bauman, 1998, p. 41-2).

Eis uma interseção possível entre *sinuosidades* decorrentes das *participações convergentes e divergentes* em sala de aula, encerrando uma compreensão analítica e interpretativa das lógicas de ação e mobilização dos alunos em contexto de sala de aula, sem abdicar, naturalmente, do facto de se considerar a sala de aula como uma micro sociedade (Parsons, 2003) repleta de dinamismos sociais, culturais, ideológicos, necessariamente, experienciais que tendem a ocorrer num espectro de alta tensão entre a linha de convergência e um pronunciamento mais divergente, com uma clara ascendência da primeira, em detrimento da segunda.

4. NOTAS FINAIS

Neste ensaio destacamos, de uma forma geral, a necessidade de atendermos à tensão essencial ocorrida entre os processos de participação convergente *versus* divergente dos alunos e professores em sala de aula, confluindo para a análise e compreensão das sinuosidades, encontros e desencontros sucedidos entre sociedade-escola, com repercussões ao nível dos (sub) sistemas sociais da sala de aula.

Estando acopladas às lógicas disciplinares escolares, as participações convergentes e divergentes em sala de aula caminham de mão dada com a ideia de disciplina escolar, variando entre uma conceção de disciplina imposta e uma disciplina consentida, entre um efeito domesticador e um efeito de autocontrolo ou autogoverno dos comportamentos, entre a sanção externa do adulto e a autonomia do aluno para fazer parte do processo de regulação do contexto de sala de aula, ou, ainda, entre a ordem exterior (social) *versus* a ordem interior reguladoras da participação dos alunos e professores.

¹ A propósito, podemos apontar outras alocações do insucesso escolar: “O fracasso escolar como um problema técnico (culpabilização do professor): Para esta posição, o fracasso é fruto do efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de sua má utilização pelos professores. As causas do fracasso escolar são desvinculadas das questões que afetam a sociedade como um todo e focalizadas somente em um determinado professor, método ou estabelecimento de ensino. Reproduz-se, também, nessa visão, uma ideologia que apresenta o professor como o salvador; como aquele que compreende e resolve as dificuldades pessoais e/ou emocionais dos alunos. O fracasso escolar como questão institucional, ou a lógica excludente da educação escolar. Essas pesquisas tomam a escola como instituição social que, contraditoriamente, reproduz e transforma a estrutura social. Para essas leituras, a escola está inserida em uma sociedade de classes que é regida pelos interesses do capital. Deste modo, a escola também está a serviço da produção de desigualdades e da exclusão social. O fracasso escolar é equacionado como questão política, com as interseções das noções de cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Essas pesquisas também compreendem a escola como uma instituição social que se insere em uma sociedade de classes; entretanto, focalizam as relações de poder que são estabelecidas no interior da instituição escolar. Um exemplo é a violência simbólica praticada pela escola ao desvalorizar ou não reconhecer os valores da cultura popular (cf. Paula & Tfouni, 2009, p. 121).

Num cenário mais otimista, diríamos que estas alternativas se podem mostrar subsidiárias e, portanto, consentâneas entre si. Não obstante, esse desejável equilíbrio encontra diversos obstáculos de ordem não necessariamente pedagógicas e didáticas (pelo menos, em primeira instância), mas antes de ordem social, cultural e, necessariamente, ideológica. Ou seja, se circunstanciarmos os nossos argumentos no quadro da lente teórica e conceitual dos paradigmas socioculturais e educacionais, somos levados a inserir a participação dos alunos e dos professores em contexto de sala de aula naquilo que pode ser considerado o reflexo das ademais estruturas sociais, culturais e ideológicas da sociedade em que essa sala de aula coexiste. Assim, no momento em que mobilizamos, por exemplo, o paradigma da escola a tempo inteiro, radicado no paradigma racional industrial e consolidado no paradigma educacional tecnológico, somos alertados para atender às consequências sociais e culturais das nossas escolhas educativas, sendo que as orientações da organização e prática educativas dependem das orientações (axiomas e normas advindas do campo político-ideológico) definidas pelo respetivo campo paradigmático que lhe subjaz.

A alusão que fazemos às participações convergentes *versus* divergentes em sala de aula reporta-se, ainda, à experiência de cada um desses atores e ao modo como se processa e atende a essa experiência. Tratando-se a escolarização de uma tradição historicamente construída pelos adultos, saída de uma racionalidade iminentemente burguesa, as relações sociais e culturais do aluno e professor são condicionadas e correlacionadas externamente, face aos axiomas socioculturais vigentes e dominantes na sociedade, em linha com perpetuação de um *status quo* instituído (a que se referem uma participação convergente), sem grande abertura para as participações instituintes (divergentes), levando a que as sinuosidades a que nos referimos possam resultar, também, em situações de sala de aula como conflito, ou seja, descoincidências e divergências sociais e culturais. E isto tende a fazer-se notar com mais veemência no quadro da avaliação dos produtos escolares, em que professores e alunos desenvolvem relações delimitadas pelos termos em que uns e outros são capazes de produzir, de se mostrar mais ou menos competentes, eficazes e eficientes. Impõe-se a tendência de circunscrever a sua ação de sala de aula a produções pedagógicas e didáticas consideradas valiosas, essenciais e, portanto, suscetíveis de uma avaliação objetiva e útil à sociedade. Neste caso, a avaliação ganha especial destaque enquanto fator regulatório das participações, privilegiando as convergentes e punindo as divergentes. O que quer dizer que a tensão ocorrida entre participação convergente e participação divergente em sala de aula acaba por desaguar nas pressões que alunos e professores sentem das notas, pontos, exames, qualificações e certificações. À luz deste alinhamento paradigmático, tanto professores como alunos devem apresentar-se, sobretudo, com potencial de trabalho e corresponder à expectativa programática do instituído ou normalizado. Ou seja, estamos perante um jugo da participação em sala de aula em que a ação dos seus atores se simetriza com uma relação e expressão da sua ação em linha com o que a sociedade e respetivos grupos dominantes exigem, circunstanciando-os e categorizando-os ante certas características ideais: interesse/motivação, disciplina, capacidade, inteligência, ignorando outras características e sensibilidades, submetendo a sala de aula ao padrão social e às pedagogias do treinamento.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2007). Políticas educativas e a Obsessão Avaliativa. *Contrapontos* 7(1), pp. 11-22.
- Ball, S. (2001). Diretrizes globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Disponível em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Diretrizes_Políticas_Globais_e_Relacoes_Políticas_.pdf
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bernstein, B. (2003). A PEDAGOGIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS SOBRE RECONTEXTUALIZAÇÃO. *Cadernos de Pesquisa*, (120), 75-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blumer, H. (1980). *A natureza do interacionismo simbólico*. In C. Mortensen. Teoria da comunicação: textos básicos (pp. 119-137). São Paulo: Mosaico. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod_resource/content/1/Interacionismo%20Simb%C3%B3lico%20-%20H%20Blumer%20%281%29.pdf
- Bourdieu, P. (2000). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Caldas, R. & Souza, M. (2014). Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 17-25.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- Costa, F. (1992). *Sociologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Minuit.
- Edwards, A. & Furlong, V. (1978) The Language of Teaching. *British Journal of Sociology of Education* , 1(3), 327-32.
- Fabris, E. & Silva, R. (2015). ANÁLISE DE UMA MATRIZ PEDAGÓGICA ESCOLAR: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 492-507. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/fabris-silva.pdf>
- Gallo, S. (2010). Filosofia, educação e cidadania. In A. Peixoto, (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Editora Alínea.
- Gasparin, J. (2005). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Gofman, E. (1999). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo. Ed. Perspetiva.
- Guattari, F. (1994). *Caosmose. Um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34. Disponível em: <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2013/02/Caosmose.pdf>
- Herpin, N. (1982). *A sociologia americana: escolas, problemáticas e práticas*. Porto: Edições Afrontamento.
- HOSBSAWN, E. (1995). *Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jenkins, H. (2013). *Cultura da Convergência*. N. I.: Aleph. Disponível em: https://www.nucleodepesquisadosex-votos.org/uploads/4/4/8/9/4489229/cultura_da_convergencia_-_henry_jenkins.pdf
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05
- Libâneo, J. (1996). *Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edição Loyola.
- Montandon, C. & Osiek, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- Parsons, T. (2003). A Turma como Sistema Social. In S. Brito (Org.). *Sociologia da Juventude* (pp. 47-73). Rio de Janeiro: Zahar.
- Patto, M. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paula, F. & Tfouni, L. (2009). A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 117-127. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>
- Pérez Gómez, A. (1998). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: J. Gimeno Sacristán. *Compreender e transformar o ensino* (pp. 10-26). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (1995). *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Qvortrup, J. (2015). A DIALÉTICA ENTRE A PROTEÇÃO E A PARTICIPAÇÃO. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 11-30. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>
- Ramalho, H. (2018). O ofício de aluno na contemporaneidade: o “problema do humano” na escolarização do projeto político-pedagógico atual. In A. Araújo et al. (Eds.). *Paideia & Humanitas. Formar e educar ontem e hoje* (pp. 587-610). V. N. Famalicão. Humus.
- Raposo, F. (2008). *Fracasso escolar: a voz de quem sofre as consequências*. Dissertação de Mestrado. UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/47963/fracasso-escolar--a-voz-de-quem-sofre-as-suas>
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. São Paulo: Autores Associados.
- Skidmore, W. (1976). *Pensamento teórico em sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Sobrinho, A. (2010). O Aluno não é Mais Aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais* (pp. 1-18). Belo Horizonte: UFMG.
- Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Social.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zinnecker, J. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Strasse und Schule*. Weinheim: Juventa.

O CONTRATO DE SALA DE AULA ENTRE *TRANSGRESSÕES, RUTURAS E DIALOGICIDADES*: uma análise sociopedagógica

Henrique Ramalho

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Este ensaio discute a noção de contrato pedagógico e didático em torno dos seguintes aspetos: i) Sentidos e significados do contrato pedagógico e didático; ii) O contrato pedagógico e didático entre transgressões, dialogicidades e (des)continuidades. Adotamos uma metodologia de (re)interpretação crítica, onde cumprimos com o propósito de inserir o tema refletido dentro de um quadro de referência teórica polimórfica. Cotejamos o pressuposto de romper com contratos pedagógicos e didáticos de índole mais prescritiva e autoritária, propondo, alternativamente, formas contratuais da pedagogia e do didatismo mais reflexivos, dialogados e democraticamente participados.

Palavras chave: contrato, ensino e aprendizagem, pedagogia, didática.

Abstract

This essay discusses the notion of pedagogical and didactic contract around the following three aspects: i) Meanings of the pedagogical and didactic contract; ii) Didactic transposition; iii) The pedagogical and didactic contract between transgressions, ruptures and dialogicities. We adopted a methodology of critical (re) interpretation, supported by the method of the hermeneutic circle, where we comply with the purpose of inserting the theme reflected within a framework of theoretical polymorphic reference. We compare the assumption of breaking with pedagogical and didactic contracts of a more prescriptive and authoritarian nature, proposing, alternatively, contractual forms of pedagogy and didacticism that are more reflective, dialogued and democratically participated.

Keywords: contract, teaching and learning, pedagogy, didactic.

1. INTRODUÇÃO

A problemática em análise neste ensaio procura dirimir algumas notas e contributos para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem ocorridos em sala de aula, precisamente por se mostrar um tópico que tende a reemergir com substancial relevância no capítulo mais restrito do papel assumido pelos seus principais interlocutores da sala de aula.

Ao deslocar as atenções do trabalho educativo para o ambiente micro de referência (sala de aula), surge-nos oportuna a presente incursão sobre os sentidos, os significados, os limites e os alcances daquilo a que, mormente, nos referimos com a configuração de *contrato pedagógico e didático*, onde chamamos a atenção para os efeitos das *ruturas, transgressões e dialogicidades* ocorridas no seio do processo a que se refere essa noção central deste ensaio.

Do ponto de vista metodológico, partimos da revisão crítica de um determinado referencial teórico e concetual suficientemente compreensiva, caracterizada por uma arquitetura de análise e interpretação claramente extensiva e reorientada das ideias do revisor face às ideias dos autores revisados. Assim sendo, não o assumimos como uma mera revisão bibliográfica, mas antes como um campo de análise propriamente dito (Lima, 1992; Estêvão, 1998), ou como um procedimento metodológico que concretizamos segundo um “ângulo teórico específico” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 57), sendo que o operacionalizamos de forma a estabelecer nexos e desarticulações analíticas e (re)interpretativas no conhecimento existente sobre o objeto em estudo (Caldas, 1986). Adotamos os procedimentos conformes à linha do círculo hermenêutico (Warnke, 1987; Mantzavinos, 2014).

Também por isso, enquadrámos este ensaio na agenda de investigação que concretiza um determinado quadro teórico crítico de referência acerca do objeto em análise, não o limitando a uma mera determinação do *estado da arte*, mas assumindo-o mais como uma revisão teórica de (re)interpretação crítica, onde cumprimos com o propósito de inserir o tema revisado dentro de um quadro de referência teórica polimórfica para, a partir daí, analisá-lo, (re)interpretá-lo e compreendê-lo (Luna, 1997).

2. SOBRE A NATUREZA DO CONTRATO DE SALA DE AULA

Per se, a noção geral de contrato deverá, sempre, subsidiar qualquer alusão ao contrato de sala de aula, dado que tal contexto, antes de se assumir como estritamente pedagógico e didático é, antes de tudo, um contexto social e cultural de enorme relevância para os efeitos contratuais que aqui discutimos. Para o efeito, será pertinente convocar a ideia de estado contratual segundo um ideário de vontade de um grupo social, mais ou menos alargado, assente no pressuposto universalista da vontade geral, que concretiza os princípios da justiça e igualdade sociais. Nesta linha mais lata, Jean-Jacques Rousseau concebe a ideia de um contrato social nos seguintes termos:

Enquanto muitos homens reunidos se consideram um único corpo, eles não têm senão uma única vontade que se liga à conservação comum e ao bem-estar geral. Então, todos os expedientes do Estado são vigorosos e simples, suas máximas são claras e luminosas; absolutamente não há interesse confuso, contraditório; o bem comum se patenteia em todos os lugares e só exige bom senso para ser percebido (Rousseau, 1999, p. 199),

Nestes termos, apela-se à institucionalização dos princípios da democracia, da universalidade, da igualdade e da justiça sociais nas relações pedagógicas e didáticas de sala de aula. Acresce que, o funcionamento das escolas é, normalmente, caracterizado por uma especial incidência de aparelhos burocráticos que tendem a pré-racionalizar o comportamento e ação pedagógica dos atores, muito particularmente dos professores e alunos. Exemplo disso, são as regras da avaliação do ensino-aprendizagem (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril; Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril), a avaliação do desempenho dos professores (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro), a avaliação das escolas (Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002). Eis que a sala de aula e seus atores se confrontam com uma importante interseção operada entre o normativismo pedagógico que vai ditando a forma como as coisas devem acontecer na sala de aula e o “contrato não convencional” (Jonnaert & Borgh, 2002, p. 158-159), que tende a ocorrer entre professores e alunos, ainda que mais ou menos simetrizado com aquele normativismo pedagógico.

Neste caso, sendo o contrato pedagógico, em sentido estrito e, portanto, de feição tecnocrática, inspirado nas incursões experimentais feitas por Helen Parkhurst (cf. Erwin, p. 21), concretiza, na sua essência, um efeito de pré-racionalização suscitado, desde logo, pelo currículo e respetivos programas curriculares, aos quais estão vinculados determinados procedimentos pedagógicos previamente estabelecidos, tal como se pode depreender pelo seguinte:

No início do ano escolar, o trabalho a cumprir é apresentado, depois dividido em 10 partes que os alunos se comprometem por contrato a dominar, utilizando livremente, e sem horário fixo os recursos (manuais, fichas de trabalho, exercícios, material intuitivo) disponíveis em cada um dos laboratórios destinados a uma parte específica e onde se encontra o professor encarregado de ensinar. O trabalho em pequenos grupos é encorajado. Trabalhos escritos, cujo tema é definido em reuniões com o professor, constituem uma parte importante da tarefa. De fato, todas as produções dos alunos – composições, relatórios, exercícios – são rigorosamente avaliados. Os resultados são registrados em fichas e a progressão do aluno, em cada uma das partes, é representada graficamente. A jornada se desenvolve conforme um plano determinado. A manhã é consagrada ao trabalho individual, refere-se às partes consideradas prioritárias (língua materna, matemática, ciências, história, geografia) e termina com uma avaliação do trabalho cumprido e um encontro coletivo com os professores. A tarde é dedicada a aprendizagens práticas e a atividades recreativas que reúnem toda a turma.

A flexibilidade permitida por esse sistema levou a inegáveis êxitos dos alunos fortemente motivados, mas a muito menos resultados aos alunos lentos ou menos perseverantes em seus esforços (De Landsheere, 1992 *apud* Jonnaert & Borth, 2002, p. 157).

Inversamente, podemos falar de uma outra perspetiva de contrato pedagógico, mais simetrizado com a ideia de contrato social de Jean-Jacques Rousseau (Filoux, 1974), ancorando-se no consentimento mútuo operado entre professor e aluno, sintetizado num processo que visa a regulação, entre as partes, da interação em sala de aula, durante um período limitado, na base de direitos e deveres recíprocos (Jonnaert & Borth, 2002). Neste caso, o contrato opera-se na base de um contexto de sala de aula perspetivado como uma (micro) sociedade (Postic, 1990). Congruentemente, esta segunda abordagem ao contrato de sala de aula inscreve as relações sociais aí ocorridas numa perspetiva de posse e uso de poder implícito, com a função de produzir mecanismos implicitamente negociados de regulação e de estabilização das relações de sala de aula, cuja natureza pedagógica é, necessariamente, conflitual (Filoux, 1974).

Contrapõe-se, então, a ideia de um contrato de sala de aula mais estrito, de feição institucional, normativista e burocrático, como ocorre com a institucionalização do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior ou da ideia do Processo Individual do Aluno, com uma conceção de contrato mais lato, não convencional e dotado de regras implícitas.

Dito de outra forma, podemos assumir a confrontação destas duas concepções de contrato de sala de aula, aditando o primeiro a uma forma tradicional e autoritária de conceber as relações pedagógicas e didáticas na sala de aula, em que as regras do jogo eram explicitamente prescritas pela autoridade conferida ao professor, através do poder formal de atribuir avaliações e de aplicar punições ou recompensas, predispondo o aluno numa circunstância de completa e absoluta submissão face à autoridade do professor, que não mais era do que a autoridade imprimida pelo próprio Sistema. Neste caso, as relações pedagógicas e didáticas assumem uma configuração de contrato individual da relação que o professor estabelecia com cada aluno e vice-versa, ainda que os objetivos educacionais adotassem a forma uniforme para todos. No caso do contrato não convencional, aditado à ideia mais geral de contrato social, faz-se evoluir as interações de sala de aula para uma concepção de pedagogia não diretiva (Rogers, 1972), em que a relação de desigualdade e a autoridade do professor são dissimuladas pela ideia de subsidiariedade dos papéis assumidos por ambas as partes, como que se tratando, em alguma medida, de uma relação simbiótica propiciadora de relações amigáveis estabelecidas entre professor e aluno, muito por força da heterogeneidade sociocultural da escola atual, pondo em causa a ideia de um contrato individual das relações operadas em sala de aula (Meirieu, 1991).

Devemos, ainda, partir para esta discussão sob a percepção de que a relação contratual de sala de aula é, necessariamente, triangular, ajuntando três polos em interseção: professor, aluno e saber.

Na interseção entre a configuração de vinco normativista e burocrático e a alusão mais informal ou não convencional do contrato ocorrido em sala de aula, a segunda tende a mostrar-se mais relevante, pelo facto de se apresentar com um elevado potencial para conectar as partes envolvidas (cf. Jonnaert, 1996), ou seja, o professor e os seus alunos. No quadro geral das regras (formais e informais), o contrato constitui-se no principal elo de ligação que medeia a assimetria das relações com o saber, que os atores em jogo apresentam na relação pedagógica e didática (cf., a propósito, Brousseau, 1998); da mesma forma que

[...] tais processos de influências mútuas, embates epistemológico-político-ideológicos-pedagógicos e negociações de sentidos que constituem as políticas práticas curriculares reais levam a que estas sejam complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente. Isso significa que os processos ensino-aprendizagem ocorrem em meio à tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e embates. Do mesmo modo, os textos das políticas curriculares oficiais são formulados no seio das mesmas contradições e também estão presentes nas escolas (Oliveira, 2013, p. 381).

Ao definir o contrato de sala de aula, nas suas dimensões pedagógica e, sobretudo, didática, segundo uma prescrição de obrigatoriedade mútua de um “conjunto das regulações e de seus efeitos, reconstruídos a partir das interações entre professores e alunos, resultantes da situação e ligadas aos objetos de saberes disciplinares colocados em jogo nesta situação” (Lahanier & Reuter, 2007, p. 59), com vista à construção bilateral do saber, o mais normal é que as partes, no quadro das suas competências, explícita e implicitamente contratualizadas, ocorra uma modificação da sua relação de partida com o saber.

Não obstante, para alguns autores (cf., por exemplo, Pais, 2001, 2008; Menezes, 2006), a aprendizagem contratada tende a resultar da satisfação das exigências normalizadas em sede de *contrato pedagógico e didático*, sendo que quanto mais formalizado e prescritivo for o processo de ensino-aprendizagem (nomeadamente, quanto ao que se espera do aluno), mais difícil se torna a sua concretização (cf. Sarrazy, 1995; Chevallard, 1994).

A natureza do *contrato pedagógico e didático*, ao subentender uma relação bilateral em que ocorre a mediação do *dever de ensinar* com o *dever de aprender*, prevê a necessária transposição didática (Chevallard, 1991; Brousseau, 1998; Beltrão, 2012), enquanto ato de responsabilidade mútua em que cabe ao professor colocar o aluno numa situação que lhe permita, por seu lado, responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, no sentido em que

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (Chevallard, 1991, p. 39).

Congruentemente, espera-se que tanto professor como alunos tenham condições de refletir sobre as prescrições do contrato, em que qualquer um terá um papel decisivo para realizar as necessárias transposições didáticas na interação da sala de aula, movimentando-se, operacionalmente, entre um currículo ideológico, formal, percebido e experienciado (cf. Goodlad, 1979).

Outra parte crucial no desenvolvimento do contrato é o processamento da comunicação pedagógica e didática, substancialmente marcada pela influência dos *códigos linguísticos* (Bernstein, 1996), correspondendo ao processo pelo qual é fixado continuamente o papel do professor e o papel dos alunos, prevendo-se que é no decorrer deste processo que se define ininterruptamente o que poderá inibir ou potenciar o papel, mais ou menos, ativo dos alunos no que concerne à construção e ao acesso ao saber. Quer isto dizer que o *contrato pedagógico e didático* corresponde a uma ação suportada pela linguagem e processos comunicacionais associados.

Neste quadro de análise, o ato comunicativo deve ser autêntico (cf. Freire, 2008), permitindo-se às partes envolvidas assumirem-se como reciprocamente comunicantes. Desoculta-se, aqui, uma dimensão política da dinâmica inerente ao contrato de sala de aula, convergindo para uma conceção política de microcontexto sociocultural, precisamente no sentido em que, a propósito, mesmo num quadro restrito e específico de ensino aprendizagem, Inês Oliveira (2013, p. 378) refere que

[...] dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário,

sendo que,

[...] é importante marcar a opção epistemológica pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Ou seja, o tema das políticas educacionais e das práticas cotidianas fica mais bem expresso como “políticaspráticas educacionais cotidianas”, sem separação, sem a pressuposição de que são coisas diferentes (p. 376).

Por estar incutido na relação pedagógica e didática instituída e mediada pelo contrato, a relação assimétrica que as partes apresentam sobre o saber constitui-se num dos principais fatores que tende a dificultar a prossecução bem sucedida do processo de ensino aprendizagem (Jonnaert, 1996), sendo que da sua gestão dependerão importantes opções pedagógicas e didáticas suscetíveis de influenciarem positiva ou negativamente a transposição didática e a conseqüente apropriação do saber. Essa transposição didática decorre da aplicação das regras contratuais, que conduzem a predisposições didáticas no professor e, especialmente no aluno que lhe permitem fazer a passagem da total dependência do saber do professor para uma situação de relativa autonomia, por meio de mecanismos (didáticos) socialmente estabelecidos entre as partes. E isto tende a ocorrer quando o aluno se apropria, em determinada escala, do processo de construção do saber, sempre com a cumplicidade do professor, que, poderá, por exemplo, recorrer a situações-problema ou questões-aula, suscitando no aluno o sentimento de, ele próprio, se sentir útil no processo de construção do saber: “O professor deve assim efetuar não a comunicação de um conhecimento, mas a devolução de um bom problema. Se esta devolução se opera, o aluno entra no jogo e acaba por ganhar, a aprendizagem acontece” (Brousseau, 1992, p. 73). Neste caso, ainda que se verifique uma relação assimétrica com o saber, o contrato de sala de aula envolve e compromete professor e aluno com um processo de didatização desse saber, ou uma espécie de deformação didática no sentido de provocar a sua dupla transposição didática, sofrendo

[...] dois grandes momentos de transformação: a “transposição didática (externa)”, que acontece na “noosfera”, onde são selecionados os saberes que entrarão no jogo didático; onde o saber científico ganha “roupagem didática”, a partir de currículos e programas de ensino. O segundo momento de transformação é o que se entende por “transposição didática interna” [...], quando falamos na relação que se estabelece na sala de aula. Nesse segundo momento da transposição didática, não mais a “noosfera” se institui como elemento central dessa transformação, mas sim o próprio professor, considerando a sua relação com o *saber* e com o *aluno* (Menezes, 2006, p. 34).

Ainda a propósito da natureza assimétrica da relação pedagógica e didática estabelecida e normalizada pelo contrato entre professor e aluno, ela justifica-se pelo facto de um e outro não apresentarem posições simétricas na relação com o saber, onde essa diferença de posse é sempre motivo de tensão (Candau, 2011), de *rupturas*, *transgressões* e *descontinuidades*, precisamente nos termos em que “O segundo não somente ‘sabe’ mais que o primeiro, mas tem a responsabilidade de organizar as situações de ensino consideradas favoráveis para as aprendizagens do primeiro” (Joshua, 1996, p. 249), sendo na ausência de uma relação de simetria face ao saber que o contrato pedagógico e didático encontra a sua principal justificação. Algo, aliás, bem ilustrado por Joshua e Dupin (1993, p. 249):

O aluno e o mestre não ocupam posições simétricas na relação com o saber. O segundo não somente “sabe” mais que o primeiro mas tem a responsabilidade de organizar as situações de ensino consideradas favoráveis para as aprendizagens do primeiro. Conseguir tratar a eventual estrutura comum dessas situações ao mesmo tempo em que sua diversidade, suas características diferentes, seus alcances e limitações subseqüentes levam a uma decisiva clareza dos atos didáticos.

Não obstante, a relação contratual estabelecida entre professor e alunos otimiza-se com a ideia de diálogo politizado, consistente com a ideia de *política orbicular* ou, na perspectiva de Inês Oliveira (2013, p. 379),

[...] as políticas expressas nos textos oficiais, os modelos de educação e de escola que abraçam, organizando globalmente e de modo lógico a prática pedagógica e as práticas curriculares desenvolvidas, submetidas às possibilidades e desejos dos sujeitos das escolas, políticopraticantes dos cotidianos educacionais interagem e determinam-se mutuamente,

num claro exercício de *horizontalização* das práticas pedagógicas e didáticas promotor de dinâmicas emancipatórias e de autonomização dos atores, pela evidência e valorização da multiplicidade e complexidade das relações, de significados do saber e das ações, sendo um dos efeitos imediatos a própria *horizontalização* da hierarquia do saber (cf. a propósito, Felício & Possani, 2013), mesmo ponderado numa perspectiva de assimetria da sua maior ou menor posse em termos quantitativos e qualitativos.

3. O CONTRATO PEDAGÓGICO E DIDÁTICO ENTRE TRANSGRESSÕES, DIALOGICIDADES E (DES)CONTINUIDADES

A ideia de *transgressão* associada ao contrato de sala de aula tem vindo a ser toldada por um *essencialismo* curricular, pedagógico e didático, como que se trate de uma ênfase que obscurece qualquer tentativa de introduzir práticas pedagógicas e didáticas mais inovadoras, criativas e dialogadas de forma autêntica.

Num sentido progressista de contrato, a *dialogicidade* pedagógica e didática constitui-se na essência da educação como *prática da liberdade*, como *processo de comunicação* - e não de *extensão* - (cf. Freire, 1967; 1985; 2008), em que a prerrogativa do diálogo surge sustentada pela capacidade que professor e alunos têm para colocar a palavra sob a forma de *praxis*, exatamente na medida em que quando pronunciamos a palavra tradutora do saber, professor e alunos assumem, ativamente, o papel de pronunciar e a transformar o mundo e os próprios sentidos e significados desse saber.

Ainda a propósito, Luiz Pais (2008, p. 44) alerta para a necessidade de “[...] o saber escolar se constitua a partir do saber do aluno. Caso contrário, estabelece-se um verdadeiro conflito entre o saber escolar e o saber do aluno”, apenas sanável pela relação contratual dialogada e politizada, em função de situações consideradas apropriadas para o aluno, no sentido de se deparar com saberes em cuja abordagem e construção, ele próprio, deve ter um protagonismo substancial, mais em função das exigências do meio sociocultural e não tanto em função dos interesses do professor (Brousseau, 1998). Coerentemente, as exigências de que falamos antes reportam-se a um cenário de transposição didática - externa e interna (Chevallard, 1991) com influências diversas, designadamente, na sociedade, na conceção normalizada e formal do Sistema e, alocada numa zona mais intermédia, na noosfera. Tais influências operam-se nas relações estabelecidas entre diferentes escalas do saber (cf., e. g. Bordet, 1997): i) saberes de referência (social, cultural e ideológica); ii) saberes a ensinar (currículo prescrito ou formal); iii) saberes ensinados (currículo operacional); iv) saberes assimilados (currículo experienciado). Neste processo em que o saber sofre transformações (ou deformações) didáticas, com recurso à formalização dos currículos, dos programas, da sua síntese na forma de manuais escolares (didáticos), o professor e o aluno são os responsáveis pela última transposição (interna), que, em ao medida, são mediados por processos comunicacionais adjacentes às interações entre estes dois protagonistas da sala de aula. Neste sentido, uma primeira tarefa do trabalho de transposição didática interna cabe ao professor, quando este recorre às suas planificações, como mais uma etapa da de formação do saber, com o objetivo de o tornar apto a ser ensinado e aprendido e, necessariamente, a ser comunicado como um processo e como um roteiro de saberes mais ou menos complexos.

Eis que a didática, no seu efeito de transposição interna, decorre e, talvez mais, depende de processos comunicacionais conformes ao seu objetivo primordial: tornar o conhecimento ensinável e aprendível. Apologizam-se, aqui, processos pedagógicos e didáticos circunstanciados por uma racionalidade comunicativa, segundo a prerrogativa da *ação argumentativa*, livre de constrangimentos, promotora do consenso pelo recurso à intersubjectividade de convicções racionalmente construídas e motivadas pelo

agir comunicativo, em que “A razão comunicacional faz-se valer na força de coesão da compreensão intersubjetiva e do reconhecimento recíproco” (Habermas, 1995, p. 298-299), sugerindo-se uma capacidade dos sujeitos para transformar e reconstruir, a todo o tempo, a realidade a que subjaz tal saber.

Atendendo aos anteriores argumentos, referimo-nos a um trabalho pedagógico e didático circunstanciado pela esfera epistemológica sócio crítica e histórico crítica (cf. Libâneo, 1993), com capacidade para superar a ênfase obscurante das teorias mais conservadoras e reprodutoras da normatividade de uma pedagogia e didatismo pré-determinados.

Afere-se, neste caso concreto, a um processo sociopolítico de interrogação do

[...] modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença, e até que ponto essa falsa homogeneidade nos descaracteriza enquanto sujeitos de diferenças. Abdicar de nossas especificidades em nome do pertencimento e da aceitação vale a descaracterização? A perspectiva hegemônica a respeito da escola e àquilo que nela deveria acontecer fundamenta-se em critérios de padronização. De que modo podemos combatê-los no sentido de assegurar o respeito mútuo e a expressão efetiva do famoso “direito à diferença” nas nossas políticas práticas educacionais cotidianas? Penso ser necessário tratar dessa questão quando pensamos em currículos e processos de aprendizagem, pois temos tradições e *habitus* que levam ao desenvolvimento de ações em que a homogeneização compulsória de conhecimentos e comportamentos descaracteriza e desrespeita especificidades, ao mesmo tempo em que inferioriza e marginaliza muitos dos que não sucumbem à descaracterização (Oliveira, 2013, p. 376).

Numa perspectiva mais conservadora, a pedagogia e a didática visam a formação de professores e alunos mais passivos, afastados de qualquer ambição de emancipação e autonomização (cf. Kliebard, 2011); formam e educam para uma configuração dos sujeitos como apêndices de uma máquina que os “programam” para agirem de forma mecânica e neutra.

Nesta linha de argumentação, perspetivamos a sala de aula, “[...] como uma máquina de fabricação de sujeitos idênticos, produzidos com insumos como material didático e outros, jogando no lixo os ‘diferentes’ de todo tipo, proibindo a entrada de conhecimentos e cultura populares, pais, política [...]” (Oliveira, 2013, p. 376, 377), incrementando uma didática desreferencializada da ação política dos atores (cf. Icle & Lulkin, 2013), em linha com o ideário normativista das “plásticas políticas essencialistas” (Paraskeva, 2006, p. 171), por se tratar, portanto, de uma aceção que se aproxima da noção de “sistema apostilado” (cf. Marcondes & Moraes, 2013, p. 452), cuja função curricular é a de prescrever práticas pedagógicas e didáticas de sentido claramente heteronómico.

Numa ideia inversa, o contrato pedagógico e didático dificilmente poderá ser entendido como absolutamente fechado, inquestionável e inflexível, como um padrão inalterável de comportamentos e rotinas da sala de aula, sendo que qualquer contrato pode (e muito provavelmente acontecerá) apresentar múltiplos pontos e fases de rutura, de desvios, de transgressões e, necessariamente, de (re)negociações, pelo que a eficácia dos processos de ensino aprendizagem não depende da execução mimética do contrato mas, antes, da capacidade de lidar com as suas ruturas e transgressões (cf. Brousseau, 1998). Na verdade, corroboramos aqui a ideia de João Paraskeva (2006) de que, inversamente ao que é mais usual pensar, os conteúdos e as disciplinas, mesmo que explicita ou implicitamente contratualizados, tendem a apresentar e instigar um registo polémico nos seus praticantes, no sentido de que

O que importa para a discussão é que nenhuma regra estabelecida, seja ela escrita ou apenas pensada, se efetiva tal qual prescrita na vida das pessoas reais. [...]. As determinações oficializadas sempre se modificam em virtude do campo que encontram (ou que as encontra) e são influenciadas por eles, mesmo antes de serem oficializadas, visto que, ao buscarem legitimidade, o fazem por meio de diálogos “mudos” com a realidade desse mesmo campo. As realidades locais, longe de serem mero campo de aplicação de políticas supostamente exteriores a elas, expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades e só podem ser compreendidas se “descemos” às singularidades que as caracterizam e definem os diálogos possíveis. [...]. Temos, ainda, que considerar alguns casos em que, mais do que aplicação, adaptação ou exceção, as regras têm transgressão. Ou seja, há circunstâncias em que a ilegitimidade daquilo que surge como “política oficial” é de tal ordem que os “diálogos” entre a oficialidade e as realidades escolares são expressos maioritariamente sob a forma de conflitos e burlas. Frequentemente esses casos ocorrem quando o poder instituído não reconhece a indissociabilidade entre as instâncias e supõe ser possível impor ao campo das práticas, políticas que não correspondem aos desejos/possibilidades dos políticopraticantes (Oliveira, 2013, p. 380).

Pelo lado do professor, o contrato depende da linguagem, da comunicação, das metodologias de ensino e das consequentes opções pedagógicas, olhando para o seu trabalho como um processo

suficientemente flexível, algo provisório e continuamente revisto, contrariando a noção de contrato como *fluxograma de procedimentos*, em que as regras implícitas podem surgir como soluções ativas no momento de gerir as ruturas e transgressões feitas ao contrato (cf., a propósito, D'Amore, 2007).

Parece-nos, mormente, que a perspetiva do aluno, enquanto entidade contratante, surge bem mais complexa, pelo que, a este ator está associada a prerrogativa do ofício de *aprendente*, denunciando-se, por um lado, um centramento exaustivo nas aprendizagens e, por outro, desfocando as práticas pedagógicas e didáticas do processo de ensino, reconvertendo-as em processos que visam, com algum grau de exclusividade, a organização das aprendizagens. Também por esta via, torna-se demasiado oculto o facto de o aluno exercer um ofício estatutário repleto de “regras do jogo” explícita e implicitamente consignadas, mas que nem todos apresentam condições para cumprir (Perrenoud, 1995), suscitando-se, ainda que provisoriamente, *rutura*, *transgressão* e *desvios* face a determinado padrão pedagógico e didático.

4. NOTAS FINAIS

Neste texto, ensaiou-se uma síntese compreensiva dos processos de ensino aprendizagem, partindo da discussão dos papéis que se reservam à função de professor e ao lugar de aluno, no que, em concreto, diz respeito ao “jogo” pedagógico e didático, de configuração contratual, para a mediação e transposição do saber escolar.

Um ensaio com caráter crítico que procurou vincar a necessidade de romper com modelos pedagógicos e didáticos de índole mais autoritária, promovendo, ao mesmo tempo, uma abordagem que acerca o trabalho da sala de aula pautado por formas contratuais da pedagogia e do didatismo mais reflexivos, dialogados e democraticamente participados.

Todavia, não nos ocorrem certezas muito seguras deste nosso último desígnio, chamando a atenção para os perigos de uma sala de aula cada vez mais vigiada normalizada a partir de fora, cujas práticas pedagógicas e didáticas mais do tipo reflexivo e associadas à transposição didática interna são perigosamente ameaçadas por um retorno ao *primado* da pedagogia e do didatismo pragmática e burocraticamente instituídos nas salas de aula.

Consequentemente, sobrevêm a essa tendência um efeito tyleriano das prerrogativas curriculares do tipo essencialista, que condicionam a sua ação de professores e alunos, alimentados pela persistência das didáticas específicas em manter as suas fronteiras epistemológicas e, conseqüentemente, os postulados pedagógicos e didáticos reestruturados no encaço de uma agenda educacional conservadora, cuja compreensão da organização escolar, da sala de aula, de professor e de aluno, mimeticamente instituída a partir de uma perspetiva unívoca com origem no centro administrativo do sistema. No quadro da nossa análise, tenderá a resultar numa ação pedagógica e didática tecnocrática metaforicamente definida, por um lado, como uma *tecnologia de dominação* e, por outro, orientada para a produção de seres acríticos e politicamente neutros, deixando para trás as prerrogativas de aluno e professor cidadãos autónomos e emancipados face à sociedade e ao Sistema.

Não obstante, procuramos contribuir para mostrar outros sentidos e significados alternativos da ação pedagógica e didática, no que concerne em responder a desafios contratualistas de ensinar e levar a aprender, em que, de um modo geral, observámos que lidar com uma dimensão contratual em sala de aula será útil para os professores e para os alunos.

REFERÊNCIAS

- Beltrão, T. (2012). Uma análise da transposição didática externa com base no que propõem documentos oficiais para o ensino de gráficos estatísticos. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 1(1), 132-133.
- Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Bordet D. (1997). Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement. *DEES*, (110), 45-52. Disponível em: <https://epistmoses.wordpress.com/2016/01/31/transposition-didactique-une-tentative-declaircissement-david-bordet/>
- Brousseau, G. (1998). *La Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.
- Caldas, M. (1986). *Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica*. São Paulo: HUCITEC.

- Candau, V. (2011). *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In Gilbert Arsac et al. (Orgs.). *La Transposition Didactique à l'Épreuve* (p. 135-180). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- D'amore, B. (2007). *Elementos de Didática da Matemática*. São Paulo: Livraria da Física.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Diário da República, I Série. N.º 37/2012 (21 fev. 2012), 829-855.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República, I Série. N.º 65/2016 (04 abril 2016), 1123-1127.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens. Diário da República, II Série, 1.º Suplemento. N.º 66/2016 (05 abril 2016), 11440-(3)-11440-(10).
- Erwin, R. (1923). Education on the Contract Plan. *VASSAR QUARTERLY ADVERTISER*, IX(1), 21-27. Disponível em: https://newspaperarchives.vassar.edu/?a=is&oid=vq19231101-01&type=staticpdf&submitted=1&e=-----en-20--1--txt-txIN-----&g-recaptcha-response=03AGdBq25ziK7iWakXee6o92QcNcf-pfKj0fflW_GwPtf1P21PiQ5-9LZsgQY-nIOY6QSI-UFBwnc_Ox91yPY4HL-CP8xnmBGRiwG0izd7M7W_--Xjuhi0c5O5ZWPPrADQv054m329Irlre-0N7GRr6l-a8HDDpamGn7mvklXpgU2gteC3A9vjV-H7SRNmgiV4JpoVNYi4kVjVCRreYMG0qCK0yJ395FkkfmPEiOdoJfSSwH4KOqQdWq1rOg7Wv3sdXTM48S0UbpacQyQFT73_au3oUpqZfqTluXAOC2-AG1KUAQaV_rw_HdHqAEUbh_Uoz3gFJHXc2k2FSv1CxyPf1EqWY3SJiM3a-BbTscWi1Ns2jx1K3hg9sn9AP1TpKd6b1M8WqKPM-Yc1aBDwiYn7ofN8cYxbxwHOHh1flvVEq0Mx5EVNiSJW0r3vNjRlDIqIS4e2XMWJ4CFskDsVYDUL4hzD2BJRQHbm-YQj_Datlg0Ec_mHKUJ14diE3uvM5Xlv0CQ3w-i-gxC3RqHL_eloEC7GR5wyJJ21Rg
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Felício, M. & Possani, L. (2013). Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 13(1), 129-142. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Habermas, J. (1995). *Théorie de l'Agir Communicationnel: tome I – rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Aubin Imprimeur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografia: métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Icle, G. & Lulkin, S. (2013). Didática Buffa: uma crítica à interpretação numa performance da profanação. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2), 116-128. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/icle-lulkin.pdf>
- Jonnaert, P. (1996). Dévolution versus contre-dévolution! Un Tandem Incontournable pour le contrat didactique. In Claude Raisy et Michel Caillot, (Éds.). *Au-delà des didactiques: débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 278 e ss.). Belgium: De Boeck Université.
- Joshua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkiano. In Claude Raisy et Michel Caillot (Éds.). *Au-delà des didactiques, le didactique, le débat autour de concepts fédérateurs* (pp. 249 e ss.). Paris: De Boeck Université.
- Jonnaert, P. & Borghet, C. (2002). *Criar condições para aprender: o sócio construtivismo na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Joshua, S. & Dupin, J. (1993). *La introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Kliebard, H. (2011). Burocracia e Teoria do Currículo. *Currículo sem Fronteiras* 11(2), 5-22. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf
- Lahanier, R. & Reuter, D. (2007). Contrat didactique. In Y. Reuter, (Org.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 59-64). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Diário da República Portuguesa, I Série. N.º 294 (20 dez. 2002), 7952- 7954.
- Libâneo, J. (1993). *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola.
- Lima, L. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Universidade do Minho, 5, 1-8.
- Luna, S. (1997). *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Mantzavinos, C. (2014). O círculo hermenêutico. Que problema é este? *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, 26(2), 57-69.
- Marcondes, M. & Moraes, C. (2013). Currículo e Autonomia Docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 451-463. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.htm>
- Menezes, A. (2006). Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental. Pernambuco, 411 f. Tese (Doutorado em Educação). Pernambuco – Centro de Educação, UFPE.
- Merieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, I. (2013). Currículo e Processos de Aprendizagem em sala de aula: políticas práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 375-391. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf
- Pais, L. (2001). *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pais, L. (2008). Transposição didática. In Sílvia Machado (Org.). *Educação matemática: uma (nova) introdução* (pp. 11- 48). S. Paulo: EDUC.
- Paraskeva, J. (2006). Desterritorializar a teoria curricular. In João Paraskeva (Org.). *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 169-199). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Ed. Coimbra.
- Rogers, C. (1972). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, (112), 85-118.
- Rousseau, J-J. (1999). *Do contrato social ou princípios do direito político*. São Paulo: Nova Cultural.
- Warnke, G. (1987). *Gadamer: hermeneutics, tradition and reason*. Califórnia: Stanford University Press.

DA SALA DE AULA PARA O RECREIO: a organização de outros espaços para outras aprendizagens

Paulo Alexandre Mendes Ribeiro Eira

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, peira@esev.ipv.pt

Resumo

As abordagens às práticas de recreio e de tempo livre têm permitido identificar alguns fatores associados ao fenómeno das atividades culturais, recreativas, físicas e desportivas das crianças e dos jovens. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, pode ser analisada como diversão e prazer das práticas, por isso, elemento facilitador das aprendizagens das crianças. O tempo livre dos recreios escolares pode suscitar um aumento da prática de exercícios corporais desportivos, orientados para o puro prazer, desejo de aventura ou somente para o simples bem-estar das crianças. Estas práticas podem ter consequências ao nível da valorização da pessoa e desenvolvimento dos valores em função da interação com o ambiente, com os outros e com as regras ligadas às brincadeiras promovidas. O brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre e explora o mundo que a rodeia. Por isso, este espaço de aprendizagem contribui de forma indelével para o seu desenvolvimento integral e formação da sua personalidade. As brincadeiras das crianças permitem diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias para a promoção de aprendizagens significativas. Pelo seu carácter liberativo, as brincadeiras são o resultado de uma livre escolha e da libertação de obrigações que em certa medida tolhem e não deixam que a criança demonstre todo o seu potencial. Aqui, surge o jogo com uma utilização pedagógica fundamental, é a forma inata de aprender, permite desenvolver a capacidade que temos de ir experimentando e apropriarmo-nos daquilo que nos rodeia e fazê-lo de uma forma simples, e por isso tão formadora. Neste capítulo proponho uma revisão da literatura sobre o tema em apreço, centrando-me na organização de outros espaços para outras aprendizagens.

Palavras-chave: Criança, Tempo Livre, Brincar, Recreio e Aprendizagem.

Abstract

The approaches to recreational and leisure-time practices have enabled us to pinpoint some factors associated with the phenomenon of children and youngsters' cultural, recreational, physical and sport activities. Playfulness is a human need at any age, which can be analysed as fun and driven by pleasure in action and, thus, it is a facilitating element of children's learning. The leisure time spent in school playgrounds may lead to an increase in the practice of sport and physical activity, oriented towards pure pleasure, the desire for adventure or just for the simple well-being of children. These practices can have consequences regarding a person's appreciation by others and the development of values depending on the interaction with his/her surrounding environment, with the others and the rules established and related to the child's play being promoted. Playing is deeply connected to learning, especially in the early years of a child's life, and it is through the toys and playing activities that a child discovers and explores the world around him/her. Therefore, this learning environment contributes to his/her holistic development and to the acquisition of his/her personality, in an indelible way. Children's play experiences enable the diagnosis, assessment and conception of strategies to promote meaningful learning. Due to its liberating nature, playing is the result of free will and of the liberation from constraints that, to a certain extent, hinder and do not allow children to reach their full potential. This is when the use of games comes to be seen as a fundamental teaching tool; it is the child's innate way of learning and it enables the development of our capacity to experiment and to seize what is around us and do it in a simple, and therefore instructive, manner. In this chapter, I intend to review the literature on this subject, focusing on the organisation of other settings for other learning experiences.

Keywords: Child, Leisure time, Child's play, Playground, Learning.

1. TEMPO LIVRE PARA APRENDIZAGENS E DESCOBERTAS

A importância do tempo livre e do lazer que lhe está associado tem sido realçada pelo que representa na vida das pessoas. Torna-se, por isso o interesse central das suas vidas, principalmente quando considerar este tempo como fundamental na formação e na vida das crianças.

Este processo de personalização, fixada nas motivações e desejos, incita à participação, à organização dos tempos de lazer, às distrações e à formação global, a valores hedonistas, à

libertação pessoal, à descontração, a espaço para a expressão livre e à autonomia, manifestam uma mesma tendência no sentido da humanização, da diversificação da formação do homem (Lipovetsky, 2007). Considera-se, assim, como fator fundamental para a qualidade e estilo de vida de todas as pessoas principalmente das crianças e dos jovens, servindo de complemento para a sua realização pessoal. Por isso, é um direito de todos podermos desfrutá-lo da melhor forma possível numa rotina com aquilo que se passava há algumas décadas, em que tudo estava organizado em torno do tempo de trabalho. De facto, a qualificação do tempo é-nos dada pela tradição cultural a que nos submetemos, uma construção cultural contextualizada (Eira, 2014; Garcia, 2000).

Neste sentido, a importância que tem o tempo livre para a vida das crianças e jovens ajuda-os a questionar e ajuda-os a gerir as suas rotinas e a valorizar hábitos e comportamentos associados ao bem-estar pessoal e social, como a procura do prazer, bem como a promoção de competências pessoais, sociais e culturais (Matos & Sampaio, 2009). Permite, também, identificar casos de isolamento social ou de hábitos de lazer comprometedores para a vida ou liberdade individual. Assim, as escolas e as famílias terão que estar atentas às atividades de lazer dos seus jovens, as principais companhias e focos de influência fundamentais para o seu desenvolvimento (Eira, 2014).

Nesta perspetiva, a escola tem-se deparado com alguns problemas para se tornar atrativa e ir ao encontro das necessidades das suas crianças. A escola não se pode esquecer que os seus alunos passam muitas horas em contextos de formação diferenciados, a atividade da escola não se pode resumir às atividades organizadas pelos adultos. A escola é um lugar de vida, com múltiplos sentidos, espaço de construção de identidades, de construção de expectativas e aspirações (Vieira, 2016).

Neste sentido, é importante aproveitar as aprendizagens dos alunos durante o tempo em que se encontram nos recreios porque uma parte significativa dos conteúdos das aprendizagens escolares são adquiridas voluntariamente pelas crianças nas suas atividades individuais ou coletivas durante o tempo livre (Herrero, 1995).

Considerando estes aspetos, a escola não se pode esquecer do tempo livre como processo de formação. Será tarefa da escola proporcionar aos seus alunos conhecimentos e oportunidades para que eles possam viver e conviver, dando sentido às suas vidas. E, hoje em dia, não podemos alcançar esses objetivos simplesmente pela ótica de educação para o trabalho, mas paralelamente por uma educação para o lazer.

A este respeito, Ferlands (2016) refere que o homem é um animal lúdico, o mais lúdico de todos os animais, e é na ludicidade que unimos razão e emoção, conhecimento e sonho, mas também, ajuda a desintoxicar e distrair, auxilia no repouso e na diversão, porque repara o desgaste e recompõe o equilíbrio emocional, acrescentando prazer fundamental para o bem-estar da criança.

Desta forma, a educação para o tempo livre, tem como objetivo principal formar o indivíduo para que viva o seu tempo disponível de forma positiva, criando hábitos saudáveis nas crianças que com toda a certeza depois se repercutirão na vida adulta, e mesmo na velhice (Garcia, 2003).

Esta ideia é reforçada no capítulo I, art.º 3.º, alínea f da Lei de Bases do Sistema Educativo, ao afirmar que contribuir para a realização comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres, é uma estratégia prioritária. Nesta alínea, como se verifica a partir do discurso utilizado, prevê-se uma contribuição do sistema educativo para a formação dos tempos livres, apontando para uma educação que tenha em conta, para além da prática, o estímulo da criatividade e o desenvolvimento de identidades individuais e do grupo.

Assim, o sistema escolar deverá ser um meio através do qual os indivíduos podem, em segurança, autotestarem-se, explorar, aprender a correr riscos e jogar sem fracassar, descobrir e ter prazer em aprender (Teeters, 1992).

Esta perspetiva é fulcral se tivermos como referência os estilos de vida saudáveis, ou seja, tudo começa na infância, dependendo muito dos envolvimento das crianças e da construção da sua personalidade, sendo fundamental a apreensão da competência e autocontrolo ao longo do processo de socialização nos espaços de autoformação.

A atividade espontânea deve ser desenvolvida em ambientes de afeto, onde a criança se sinta confiante, e a aprendizagem constrói-se na riqueza das experiências que a criança percorre em ambientes diferenciados (Formosinho, 2013).

2. BRINCAR – UM DIREITO E UMA NECESSIDADE FUNDAMENTAL

A brincadeira assume um papel tão importante no processo formativo da criança, por isso quando brincamos, mudamos de registo. As pessoas, os objetos e os lugares deixam de ser o que normalmente são e passam a ser outra coisa que se imagina, que se fantasia, que se cria, aumenta a

intensidade do momento, que nos faz perder a noção do tempo; deixa-nos libertos para o prazer, curiosidade, liberdade e alegria (Paiva, 2018).

Tudo o que a criança faz é brincar (Azevedo, Kooij, & Neto, 2003) é aqui, que tem a oportunidade de expressar o que está a sentir, é através das brincadeiras, do faz de conta, que lhes permitem dar sentido ao mundo, que constrói o seu mundo imaginário situado em experiências vividas, adquirindo saberes relacionados com as experiências de outros. Para a criança, não há atividade mais completa do que brincar. Aqui estão envolvidas em atividades variadas, num processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências motoras fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento (Sarmiento, *et al.* 2017; Ferland, 2016; Formosinho, 2013; Vieira, 2011; Pereira, 2008; Leite, 2003; Gallahue, 2002).

Nos espaços lúdicos, de interseção de múltiplas inteligências e fontes essenciais de recursos educacionais, a criança apropria-se do brincar para construir a sua aprendizagem, explora as suas capacidades funcionais, busca o lúdico para desenvolver-se, para se libertar das tensões e conflitos, porque é na brincadeira que ela explora situações usando a imaginação e o seu eu criativo, realizando os seus desejos mais íntimos, as suas verdadeiras escolhas.

Nesta perspetiva, uma organização pedagógica mais flexível e lúdica permite uma maior abertura e responsabilidade às identidades pessoais, sociais e culturais; permite o direito ao prazer e à livre satisfação na aprendizagem; e possibilita que a formação seja efetivamente porta da cultura, criando um ambiente que encoraje o processo criativo de aprendizagens e descobertas, para que as crianças expressem a sua imaginação, constituindo-se, assim, como um espaço educativo por excelência pelo facto de proporcionar vivências extremamente enriquecedoras (Fonseca, 2012; Kickbusch, 2012; Formosinho, 2011; Barros, 2010; Strecht, 2008; Siraj-Blatchford, 2007; Marcellino, 2006).

A criança tem, assim, a oportunidade de estruturar o seu esquema corporal, desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos, a sua relação com o espaço e o tempo, ampliar a utilização dos diferentes sistemas perceptivos e complementaridade perceptiva e ainda estampar a sua afetividade, proporcionando o desencadear das suas emoções que ficam gravadas na memória de cada um e serão sempre inequívocas ao longo da vida (OCEPE, 2016; Cordovil & Barreiros, 2014; Strecht, 2011).

Assume-se, assim, como forma de promoção de ações destinadas a preencher de forma criativa e autónoma o tempo livre, como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, sendo uma atitude natural e indispensável para o seu desenvolvimento (Pessanha, 2003; Mendo, 2000).

É a brincar que a criança aprende a trabalhar as suas frustrações na medida em que perde ou ganha. Esse fator torna-se inerente ao crescimento e fortalece emocionalmente o indivíduo e as relações com o outro. Neste caso, ganham importância vital, pois a criança necessita de partilhar momentos coletivos para satisfazer a vontade de jogar, aprendendo a cooperar e trabalhar em equipa. Esta capacidade de atuar cooperativamente com outros para alcançar determinados objetivos, o saber partilhado, dá ao seu humano uma enorme variedade de sentimentos agradáveis (Damásio, 2017).

Desta forma, permitir capacitar as crianças, através da sua aprendizagem em ambientes diversificados, para serem capazes de tomar nas suas vidas decisões que o sustentem em tudo o que fizerem, na sua vida pessoal, nas suas relações e nas decisões que tomarem acerca dos outros e do ambiente que os rodeia (Kickbusch, 2012).

Assim, a brincadeira e o jogo dão liberdade ao indivíduo, principalmente à criança, de exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico, social e cultural sem constrangimentos (Neto, 2003).

3. O JOGO NAS ATIVIDADES DE RECREIO DAS CRIANÇAS

O jogo, como atividade natural, assume especial importância na vida das crianças, pelo seu carácter formativo e lúdico. O jogo é uma recreação da vida humana, uma transformação simbólica e imaginária da realidade em que as crianças elegem livremente um tema, um argumento, os materiais, o contexto, e os resultados, para interpretar, assimilar e adaptar-se mais facilmente ao mundo em que vive, a adesão ao real (Fonseca, 2012; Niza, 2012; Wiertsema, 2006; Kooij, 2003; Peñalba, 2001, Guedes, 1997).

A este propósito António Damásio (2017) afirma que o recreio, brincadeira, a diversão, o jogo, o movimento do corpo e tudo o que podemos inventar e experimentar nesses espaços, são aspetos comportamentais que denomina de “*play*” e que se constituem como marcos de desenvolvimento, da transmissão cultural e de evolução da vida humana.

Os jogos nos recreios devem ser escolhidos pelas crianças. Se forem dadas oportunidades a estas de realizar várias atividades, jogos e brincadeiras feitas em contextos físicos que favoreçam essas práticas e se existirem equipamentos necessários ao jogo, as crianças podem optar entre as várias ofertas disponíveis nas escolas e na comunidade em geral (Pereira & Carvalho, 2008).

A criança, a jogar e a brincar, diverte-se, investiga, cria, evolui, integra-se e desenvolve-se, descobre o mundo, descobre as pessoas que a rodeiam, descobre-se a si próprio e é reconhecida pelos outros. O jogo é, assim, um instrumento que levará a criança a uma integração da sua personalidade, que a ajudará a defender-se da ansiedade, a assimilar o real e comunicar com os outros. pelo seu caráter lúdico e por isso universal; pelo seu caráter socializador e, simultaneamente, individual indispensável na formação integral do homem (Eira, 2014).

O jogo, como refere Neto (2003), possui ainda um conjunto de funções, tais como: (i) estética: jogar significa, simultaneamente, construir, inventar, por conseguinte, criar; (ii) cultural: jogar permite satisfazer os ideais de expressão, socialização e comunicação; (iii) social: jogar é sentir o prazer em compartilhar uma atividade comum que conviria prolongar, além do espaço lúdico; (iv) psicológica: a atividade lúdica e o jogo infantil estão associados a emoções positivas e ao conceito de realização, combate o aborrecimento, arranjar formas de solucionar conflitos, estabelece novos contactos no seio de uma equipa, incentiva o gosto pela ação e compensa a falta de atividade profissional. Promove, assim, a saúde física, emocional, mental e espiritual ao longo da vida, aquilo que Kickbusch (2012) define como o desenvolvimento da criança e do jovem como um todo. Incentiva a comunicação construtiva e o sentimento de pertença a um grupo numa atmosfera encorajadora, agradável e lúdica. A criança não brinca só com os brinquedos, brinca com o seu corpo em contacto com a natureza, confrontando-se com o risco e com a aventura (Luzio, 2017).

O jogo poderá assim, promover um número verdadeiramente elevado de experiências emocionais, orgânicas e funcionais de grande importância, num processo de interação entre a criança, meio ambiente, percepção-ação e movimento (Kishimoto, 2011; Wiertsema, 2006; Samulski, 2003).

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança: (i) demonstra segurança, ousadia, confiança e um comportamento mais exploratório durante as atividades do jogo (Russell & Lester, 2010; Sarmiento, 2008; Wiertsema, 2006; Kooij, 2003; Samulski, 2003); (ii) demonstra prazer, sentido de realização, intensidade, curiosidade, liberdade e alegria (Paiva, 2018; Pereira, 2008; Huizinga, 2003); demonstra gosto pelas atividades físicas, procurando progredir a partir do que já é capaz de fazer (Gallahue, 2002); (iii) coopera com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa (Papalia, Olds, & Feldman, 2008; Sanchis, 2007; Neto, 2003); (iv) aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo adulto ou pré-definidas pelo jogo escolhido (Marques, 2010; Vygotsky, 2007; Huizinga, 2003); (v) capacidades de elaborar e operar respostas adequadas aos problemas colocados pelas situações aleatórias e diversificadas, noção de adaptabilidade (Gonçalves, 2009; Tani, Bento & Petersen, 2006; Bento, Garcia, Graça, 1999); (v) capacidade estratégica que vai utilizando durante o jogo e estruturação espaciotemporal (Fonseca, 2012; Oliveira & Tavares, 1996); (vi) compreende que no jogo há resultados, querer ganhar e saber perder, pela sua capacidade de superação e autoestima (Sarmiento, *et al.* 2017; Bento, Garcia & Graça, 1999); (vii) é capaz de compreender e esquematizar as regras dos jogos (Bento, 2012; Cole & Cole, 2004; Bento, *et al.* 1999); (viii) apropria-se de uma diversidade de possibilidades motoras, criando ou imaginando outras, propondo-as ao grupo. O pensamento criativo está, assim, associado à ação criativa (Wiertsema, 2006; Caillois, 1990).

4. RECREIO - ESPAÇO PARA OUTRAS APRENDIZAGENS

Os recreios são lugares significantes (Augé, 2007), são espaços de aprendizagem entre as atividades letivas da escola que podem decorrer em espaços físicos exteriores ao ar livre ou espaços interiores ou cobertos. Espaços onde as crianças constroem o seu mundo em experiências vividas criando um espaço de grande afetividade e muito físico, as crianças estão quase sempre em atividade física contínua, como se a sua capacidade energética fosse inesgotável. Permite às crianças a exploração do jogo livre, aumentando assim a sua imaginação, a sua capacidade criativa, oportunidade para a organização dos seus próprios jogos, a criação das suas regras e a aprendizagem de habilidades para resolver os problemas em interação com os pares (Eira, 2014; Ramstetter, Murray & Garner, 2010; Marques, 2010; Barros, Silver & Stein, 2009; Smith, 2003; Neto, 2003; National Association for The Education of Young Children, 1998). Por isso, é um espaço fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança (Ramstetter, Murray & Garner, 2010; National Association for Sport and Physical Education, 2006; Council on Physical Education for Children, 2001; National Association for the Education of Young Children, 1998).

O recreio permite uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem, tendo a vantagem de ser um espaço com outras características e potencialidades, permite às crianças a liberdade que dentro da sala não lhes é permitida, os relacionamentos são mais espontâneos e com mais oportunidades de se exprimirem, Eduardo Sá (2014) refere que melhor recreio significa melhor rendimento escolar.

O tempo/espaço de recreio ganha uma importância muito grande no quotidiano escolar e na vida das crianças quando se fala na escola, não se devia apenas valorizar o espaço organizado para as atividades letivas, mas ter em conta todo o espaço escolar.

Nesta perspetiva, será necessário criar melhores condições ao nível de recursos materiais, humanos e contemplassem espaços variados adequados às necessidades das crianças. Em muitos casos, os recreios escolares apresentam muitas lacunas em termos de equipamentos, materiais, qualidade ambiental e supervisão (Pereira & Pereira, 2012; I.D.P., 2008; Marques, Neto & Pereira, 2001).

Teremos que dar maior atenção aos recreios escolares como espaços de jogo e de aprendizagem (Pereira & Carvalho, 2008), aumentando os espaços de jogo e de brincadeira onde as crianças possam escolher os brinquedos e brincar livremente, criar também espaços livres (não construídos) para que a criança tenha oportunidade de brincar livremente com os elementos naturais. A disponibilidade de equipamentos livres diversos, nestes espaços, podem contribuir para um aumento da atividade física e desportiva (Willenberg, *et al.* 2010).

Um problema que deve ser equacionado na promoção da atividade física das crianças são as suas (im)possibilidades de prática espontânea. Este é um fator particularmente relevante nos períodos de recreio escolar e nos momentos de tempo livre, normalmente associados aos parques ou espaços de lazer públicos (Mota, 2001).

Hoje em dia, como é do conhecimento geral, as crianças, para além do recreio escolar que nem sempre é ativo porque a atividade física passou para segundo plano nos interesses, estando os computadores e a televisão, como as principais ocupações das crianças e dos jovens.

Os recreios estão, assim, associados à criação de rotinas de vida saudável, sendo um espaço por excelência de atividade física e jogos de movimento. Promover a prática de atividade física deve ser um dos objetivos principais da educação atual (Willenberg, *et al.* 2010; Pereira, 2008; Lopes *et al.*, 2006).

Para que o espaço de recreio seja, de facto, um espaço de autoformação, deve conhecer-se bem a idade da criança, as suas características físicas e mentais, bem como os seus interesses. Para se organizar o espaço há que ter em conta certas características básicas: as (i) físicas, referentes ao espaço e ao tempo nos quais os recreios se desenrolam. Em relação ao espaço, deve ter-se em perspetiva o tipo de terreno e a sua delimitação, os elementos que se encontram fixos nos materiais móveis e nos novos elementos que se podem incorporar, numa reavaliação constante. Relativamente ao tempo, devem considerar-se as características e variações climáticas bem como a sua duração. As (ii) técnicas, referentes ao desenvolvimento dos recreios, aos seus participantes e às normas. Por isso, deve refletir-se sobre o número de crianças e o espaço existente, o número de supervisores, as idades envolvidas, as regras, os responsáveis pelos equipamentos e pela supervisão, entre outros. E as (iii) educativas, referentes aos objetivos educativos na perspetiva do desenvolvimento de competências das crianças em todos os domínios (Eira, 2014).

REFERÊNCIAS

- Augé, M. (2007). *Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia de Sobremodernidade*. Lisboa: 90 Graus Editora.
- Azevedo, N. Kooij, R. & Neto, C. (2003). Brincar: O que pensam os educadores de Infância In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições, 99-117.
- Barros, R., Silver, E. & Stein, R. (2009). *School recess and group classroom Behavior*. Pediatrics
- Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas*. Bullying. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bento, J. (2012). Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico. In J. O. Bento & W. W. Moreira (org.) *Homo Sportivus. O Humano no Homem* Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 14-111.
- Bento, J.; Garcia, R.; Graça, A. (1999): *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Porto: Cotovia.

- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- COPEC. (2001). *Recess in elementary schools. A Position Paper from the National Association*. For Sport and Physical Education.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Lisboa: FMH Edições.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates. Círculo de Leitoras
- Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ferland, F. (2016). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida. Crescer e viver*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2012). *Terapia Psicomotora. Estudo de caso, da caracterização à intervenção*. (6ª edição) Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora Na Educação da Infância*. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garcia, R. (2003). *Temas Actuais – VII. Escola de Educação Física*. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol. Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte, Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Guedes, G. (1997). *O Jogo, o Brinquedo e o Desenvolvimento da Criança*. In Atas do IV Encontro de Cultura Tradicional da Beira. Avis Viseu.
- Herrero, P. (1995). *Actividades de Complemento Curricular*. Ciências da Educação: Investigação Acção, Vol. II, 177-183.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: Uma prioridade política para as crianças e jovens na Europa. Um processo para a mudança*. Publicado pela Universal Education Foundation. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2011). *Jogos, Brinquedos e a Educação* (14.ª Ed.) São Paulo: Cortez.
- Kooij, R. (2003). *O jogo da criança*. In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições, 32-56.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente. O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares; Projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do ensino básico – do decreto às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, L.; Lopes, V. & Pereira, B. (2006). *Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos*. Rev. Brasileira. Educação Física. Esporte. São Paulo, v.20, n.4, p.271-80, out./dez.
- Luzio, A. (2017). *Recreio: Organização do Espaço e as Interações. A atividade lúdica e o recreio escolar nas aprendizagens das crianças do 1.º CEB. Relatório Final de Estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Viseu: E.S.E.V.: Instituto Politécnico de Viseu
- Marcellino, N. (2006). *Estudos do Lazer. Uma introdução*. (4ª Edição). Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Física e Esportes.
- Marques, A. (2010). *Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? Cadernos da infância*. n. 90, p.24 – 30, ago./2010
- Matos, M. & Sampaio, D. (coord.) (2009). *Jovens com Saúde. Diálogo com uma Geração*. Lisboa: Texto Editores.
- Mendo, A. (2000). *Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural*. In *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: *Revista Digital*. Año 5 – nº 23. Acedido 20 dezembro 2003, em <http://www.efdeportes.com/>.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. University of Michigan: Sage Publications.
- NASPE (2006). *Recess for Elementary School Students (Position paper)*. Reston (VA): National Association of Physical Education and Sports
- NAEYC (1998). *The value of school recess and outdoor play*. Obtido em 7 de julho de 2015, de <http://www.kidsource.com/kidsource/content4/school.recess.html>

- Neto, C. (2003). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições, 10-22.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China Edições.
- Oliveira, J. & Tavares, F. (1996). *Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos*. Porto: FCDEF UP.
- Paiva, R. (2018). *Desenvolva as inteligências do seu filho*. Lisboa: Manuscrito Editora
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, D. (2008) *O Mundo Da Criança*. (11.ª ed.) São Paulo Brasil: Editora McGraw. Hill Ltda.
- Peñalba, J. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*, (2ª Edição). Madrid: Editorial CCS, Alcalá.
- Pereira, B. & Carvalho, G. (2008). *Atividade física saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*. Lisboa: LIDEL.
- Pereira, B. (2008). Jogos e brinquedos nos recreios das escolas. In B. Pereira & G. Carvalho. (coord.) *Atividade física saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*. Lisboa: LIDEL. 3-13.
- Pereira, V. & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e Interações nos Recreios do 1º Ciclo: Diferenças Géneros e Idades. in B. O. Perreira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. Braga: CIEC,IE,UM (pp. 61- 71).
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: IIE.
- Ramstetter, C., Murray, R., & Garner, A. (2010). The Crucial Role of Recess in School. *Journal of School Health*, 80 (11), 517-519.
- Russell, W. & Lester, S. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children*. Working Paper n.º 57. The Hague, the Netherlands: Bernard van Leer Foundation
- Sá, E. (2014). Querem melhor rendimento escolar? Estiquem os recreios! *Revista pais & filhos*. Obtido em 10 de janeiro de 2015, de <http://www.paisfilhos.eu/>
- Sampaio, D. (1993). *Vozes e ruídos: Diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Samulski, D. (2003). Educação por meio do movimento e do jogo. In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições, 226-237.
- Sanchis, S. (2007). *Actividades de Expressão Motora na Pré-Escolar*. Lisboa: Editora Papa-Letras, Lda.
- Sarmiento, M. (2008). Ludotecas – Espaço e tempos para brincar?. In B. Pereira & G. Carvalho. (coord.) *Atividade física saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*. Lisboa: LIDEL. 63-77.
- Sarmiento, T.; Ferreira, F. & Madeira, R. (org.) (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (coord.) (2016). OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Siraj-Blatchford, I. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Smith, P. (2003). Luta a Brincar e Lutar a Sério: Perspetivas sobre a sua relação. In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições, 23-31.
- Strecht, P. (2011). *O vento à volta de tudo. Uma viagem pela adolescência*. Lisboa: Verso da kapa. Edição de Livros, Lda.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tani, G. Bento, J. & Petersen, R. (2006). *Pedagogia do desporto*. Editora Guanabara Koogan.
- Vieira, M. (2016). Pensar a Escola na Contemporaneidade: Velhas e novas questões em debate. (in) *Conferência - Internacional, Educação e Desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L. (2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wiertsema, H. (2006). *100 Jogos de movimento*. Porto: Coleção, Prática Pedagógica. Edições Asa.
- Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., & Garrard, J. (2010). Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *J. Science Med. Sport*, 13(2), pp. 210-216.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA, PEDAGOGIA E INTERATIVIDADE

Esperança Jales Ribeiro

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Sara Alexandre Felizardo

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, sfelizardo@esev.ipv.pt

Resumo

Começaremos por valorizar a reflexão em torno do processo de ensino-aprendizagem, promovido pelo professor em sala de aula, como forma de estimular o pensamento crítico sobre as questões de natureza pedagógica, tendo como referência um desafio de Kilpatrick (1926). Orienta-se o questionamento, respetivamente, para o que as práticas pedagógicas dos professores revelam sobre o potencial que atribuem aos educandos, bem como a visão de mundo que lhe está subjacente. Nesta sequência, analisar-se-á o conceito de educação a partir das preocupações de dois investigadores, com contributos nesta área, respetivamente; no início do século XX (Kilpatrick) e no início do século XXI (Robinson). Separados por um século de diferença retiraremos ilações a propósito do que parecem ser os lentos progressos nas mudanças, de natureza prática, em educação. Finalmente, após contextualizarmos a emergência da abordagem colaborativa, num quadro pós-moderno de explicação da génese do conhecimento, com referência a um novo paradigma de natureza dialógica e relacional, evidenciaremos os ganhos da aprendizagem colaborativa, sintetizando as condições consideradas essenciais para que a mesma ocorra.

Palavras-chave: aprendizagem colaborativa, competências, educação, imprevisibilidade, paradigma

Abstract

We will start by valorising the reflection around the teaching-learning process, promoted by the teacher in the classroom, as a way to stimulate critical thinking on pedagogical issues, based on a challenge by Kilpatrick (1926). The questioning is oriented, respectively, to what the pedagogical practices of teachers reveal about the potential that they attribute to the students, as well as their underlying worldview. In this sequence, the concept of education will be analyzed based on the concerns of two well accomplished researchers in this area, namely: Kilpatrick (early 20th century) and Robinson (early 21st century). The century long difference which separates the researchers demonstrates the slow progress in practical changes in education. Finally, after contextualizing the emergence of the collaborative approach in a postmodern framework of explanation of the genesis of knowledge, with reference to a new paradigm of dialogic and relational nature, we will highlight the gains of collaborative learning, synthesizing the conditions considered essential for it.

Keywords: collaborative learning, skills, education, unpredictability, paradigm

1. QUESTIONANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

William Kilpatrick (1871-1965) foi um educador e filósofo americano do século passado que esteve na origem do Método de Projeto. O seu importante legado evidencia o seu papel precursor e visionário relativamente à educação (Ribeiro & Felizardo, 2017). Numa das suas obras, apelidada *Education for a Changing Civilization* (edição original de 1926), o investigador alertava para o que considerava serem as constantes e céleres mudanças sociais, provocadas pelo avanço da Ciência, e a importância da educação as poder acompanhar. Defendia, à época, ser necessário investir em novas práticas pedagógicas e num novo processo educativo que preparasse as crianças e jovens para um futuro desconhecido. Tratava-se de reconhecer que era necessário quebrar o conceito de autoridade, como era perspetivado, e assumir o hábito de indagar dos porquês dos comportamentos, valorizando esse posicionamento nas práticas educativas. A motivação seria, assim, uma característica fundamental no método de projeto associada a aprendizagens significativas, isto é, aquelas que ocorrem a partir dos problemas reais do quotidiano. Afirmava que se quisermos ter jovens responsáveis eles deveriam praticar essa responsabilidade e que tal só poderia ocorrer anulando clivagens respetivamente, entre a escola e a sociedade, os alunos e os professores, o método e o currículo. A educação deveria ser promovida a partir da vida, ao invés de ser perspetivada como uma preparação para a vida, pois não poderiam as crianças serem perspetivadas como “frigoríficos” a apetrechar. Na aceção de Kilpatrick (1926) competia aos professores questionarem-se sobre se as

práticas implementadas eram coerentes com as exigências de um futuro desconhecido e imprevisível. Colocou assim, à época, as seguintes interrogações, a propósito da pedagogia. O que é que as minhas práticas dizem: Sobre o modo como me entendo como professor? Sobre o potencial que reconheço às crianças/ jovens? Sobre a visão de mundo que estou a sustentar?

Deslocando o questionamento para a atualidade e reformulando as questões em causa, poderemos interrogar-nos, hoje, sobre se, em contexto educativo: *i)* criamos oportunidades de questionamento e de problematização, *ii)* valorizamos o poder de iniciativa dos educandos e como o fazemos, *iii)* incentivamos a diferença de opinião como forma de desencadear o raciocínio crítico e a relação entre a aprendizagem e as situações de vida real; e *iv)* valorizamos o trabalho de grupo; ou, pelo contrário, continuamos a incidir em processos de ensino-aprendizagem, que apostam no indivíduo isolado e que têm o professor como fonte única do saber, características típicas de uma pedagogia transmissiva.

Esta última visão, tão criticada ao longo dos anos, mas ainda tão atual, anula o reconhecimento de que todas as crianças e jovens são de alguma forma competentes, que estão capazes de se posicionar, sobre as matérias em análise, partindo de saberes de que dispõem e de capacidade de iniciativa para investigar. De facto, pese embora continuarmos a constatar a existência de visões clássicas, próprias de um ensino transmissivo em sala de aula, os educandos continuam a aprender. Dizia um destes alunos, já adulto, quando questionado sobre o porquê de criticar a sua Escola de Formação, sendo tão inteligente e com sucesso na sua vida profissional, “continuo a achar que eles me ensinaram mal, mas eu tramei-os e aprendi bem”. Tal resposta não pretende desmerecer o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, visa antes de mais salientar o potencial do aprendiz, em processos que lhe dizem respeito e que, em algumas situações, com alguma frequência, se impõem perante aqueles que têm como missão promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Ken Robinson (2006), consultor do governo britânico em questões relacionadas com a Educação, numa conferência intitulada “Do schools kill creativity?” ocorrida na plataforma TEDtalks, lembrava que as crianças que começam hoje a sua educação reformar-se-ão em média daqui a sessenta anos, pelo que não fará sentido educar para o mundo do trabalho, tendo em conta que não sabemos sequer o que esperar do mesmo daqui a cinco anos.

Trata-se na sua aceção de atender ao grau de imprevisibilidade e de desconhecimento que caracteriza o futuro, tal qual Kilpatrick no início do século passado defendia. Daí a afirmação de Robinson (2016) sobre a necessidade de repensarmos os princípios com que educamos as crianças. Como proposta o investigador valoriza a experimentação e a possibilidade da criança errar, no processo de ensino-aprendizagem, e sobretudo a oportunidade de experimentar e ser criativa na resolução de problemas, sendo por isso muito importante que o professor esteja capaz de reconhecer e valorizar as diferenças inerentes a cada uma, não desmerecendo aquelas que se prendem com as competências para as artes. Educar o indivíduo na sua globalidade, colocando no mesmo patamar, de importância, os domínios do saber por mais distintos que sejam, quer eles digam respeito às matemáticas, ciências, línguas ou expressões artísticas, é uma exigência básica para que cada criança atualize o seu potencial, maximizando-o a favor do seu próprio desenvolvimento e da sociedade. Ao invés de preparar para um futuro desconhecido Robinson (2006) valoriza a *importância de ajudar os educandos a fazer algo do futuro.*

Curiosamente um século depois de Kilpatrick (1926), continuamos (Robinson, 2006), com a mesma preocupação de fazer face, por via da educação, à imprevisibilidade do futuro. Ambos apontam para os erros da insistência na memorização, em desfavor do questionamento, no privilegiar da obtenção da resposta certa, como alternativa à capacidade de formular perguntas. Estes posicionamentos orientam-nos para uma conceção de saber dado como acabado, num mundo estático, contrariando as evidências do progresso da ciência e da mudança social, tal qual Kilpatrick já o havia previsto no século passado. À época, o referido investigador assumia que a mudança social, sendo inevitável, reclamaria à educação a quebra do autoritarismo, um compromisso com os valores da democracia e com as aprendizagens significativas dos educandos, ocorridas voluntária e intencionalmente num cenário social. Repudiava, desta forma, o ensino autoritário e transmissivo partindo da premissa de confiar na competência dos educandos (Ribeiro & Felizardo, 2017).

Mas, independentemente dos contributos de grandes pensadores e pedagogos dos séculos XIX e XX, que contrariaram a perspetiva de aprendiz, visto como ignorante, do professor como ser superior, do processo educativo reduzido à transferência de informação e, ainda, da escola como preparação para o que se há-de passar fora dela, mudámos muito pouco as nossas práticas.

Analizado o estado da arte, nesta matéria, verificamos que continua atual a necessidade de se redimensionarem os conceitos de educação e de aprendizagem.

Autores como Strickland (2019), que valorizam uma mudança na pedagogia, sustentada num novo paradigma de natureza dialógica, continuam a retratar as práticas recorrentes, em muitas salas de

aula, à luz do modelo transmissivo, onde se privilegia a voz do professor, o monólogo, em detrimento da valorização da palavra dos alunos e do diálogo:

In teaching, historically, the teacher's language has been the one voice of value in a classroom. Student voices that were then animating and engaging with each other were seen as language to be silenced. Thus, the language of the teacher was privileged, and the language of the student was quieted. Many classrooms unfortunately still operate in this fashion. (p.6)

Continuamos, pois, em pleno século XXI a considerar urgente e necessário “recriar um sistema educativo que represente uma verdadeira mudança de paradigma, centrado no aprendente e na aprendizagem, capaz de os recolocar no centro do processo educativo” (Afonso, 2001, p. 431).

2. INTERAÇÃO DIALOGANTE E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A proposta de Robinson (de ajudar os educandos a fazer algo do futuro) enquadra-se totalmente nos pressupostos do movimento Construcionista Social (CS), que valoriza o papel do indivíduo na construção do mundo, corresponsabilizando-o pelo que será a sociedade futura. Nesta abordagem o *processo relacional* está, efetivamente, no centro de todos os significados (Gergen & Yang, 2012).

De acordo com esta perspetiva epistemológica, emergente em pleno contexto pós-moderno, o conhecimento e a realidade são socialmente construídos, variando historicamente ao longo do tempo e em função dos diferentes grupos culturais. O que somos e sabemos assenta, nesta aceção, numa construção coletiva do saber, referenciada aos contextos, quer do ponto de vista temporal, quer do ponto de vista espacial. Assim, contrariando os pressupostos empiristas e inatistas sobre o modo de explicar o conhecimento, o CS nega a existência de verdades a descobrir, corresponsabilizando o sujeito pela construção do saber, tal como é recorrentemente explicitado por Gergen (1995, 1999, 2011, 2012), um dos grandes pioneiros e mentores deste movimento.

Esta conceção enquadra-se num novo paradigma de valorização da relação, do diálogo e da linguagem, que se tem vindo a impor como forma de romper com conceções positivistas e empiricistas de compreensão do ser humano. O CS evidencia que a própria “ciência é o resultado da prática social negociada, a que não são estranhas as convenções linguísticas dos diferentes subgrupos culturais” (Gonçalves, 2000, p. 27).

Nesta ótica, nas ciências humanas e sociais, o esclarecimento da *matriz de relações*, substitui-se à ilusão do *poder individual*, no respeitante à génese do conhecimento, sendo neste contexto que as abordagens colaborativas e dialógicas emergem, como resposta às dificuldades resultantes da modernidade, que apontavam para a possibilidade de descoberta da verdade, no mundo, através da ciência (Ribeiro, 2004).

Alicerçadas em diferentes contributos teórico-práticos da era pós-moderna, onde se inclui o CS, as *abordagens colaborativas* surgem, assim, como forma de providenciar uma resposta democrática que corresponda a um estilo de ação educativa caracterizado, nomeadamente, por uma postura não-hierárquica e não-confrontacional (Rodrigues & Sousa, 2013), sustentada na valorização do processo relacional de construção do saber (num isomorfismo com o novo paradigma dialógico, de compreensão da génese do conhecimento).

A este propósito, Yang (Yang & Gergen, 2012), retirando implicações do CS para a pedagogia, refere-se à importância de mudar o estilo de ensino, propondo começar por alterar a posição do professor na sala de aula, abdicando de estar no centro da ação. Este procedimento conduz, de acordo com o mesmo, a novas configurações, nas relações com os estudantes, levando a que o processo de ensino-aprendizagem valorize o diálogo em detrimento do monólogo, ajudando, assim, a configurar uma forma colaborativa de promoção do saber (Yang & Gergen, 2012).

Por contraste com a aprendizagem ocorrida em processos monológicos e centrada no professor, a aprendizagem colaborativa (AC) centra-se na comunicação, cabendo aos alunos um papel proativo e investigativo, com vista à construção de conhecimento mútuo, na procura de soluções compartilhadas, em detrimento da memorização.

Poder-se-á afirmar que o trabalho colaborativo exige estratégias pedagógicas cujo enfoque está na construção coletiva do saber e na colaboração entre pares, sendo o grupo um instrumento ao serviço desse processo. Nesta sequência, as ferramentas digitais e tecnológicas podem ser convocadas, a favor da AC, potenciando-a.

Como nos referem Torres, Alcantara e Irala (2004, p.136) “numa proposta de aprendizagem colaborativa, os alunos constroem coletivamente o seu conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações”.

Assim sendo, o contexto de trabalho em grupo, em sala de aula, é por excelência aquele onde a aprendizagem pode ir além de onde cada um consegue chegar isoladamente (Boavida & Ponte, 2002) pelo que temos então que a “colaboração não deve constituir um fim em si mesma, mas um meio de se atingirem determinados objetivos” (Boavida & Ponte, 2002, p. 3).

A evidência da investigação acentua ganhos, nos educandos, que se evidenciam na promoção do pensamento crítico, na melhoria de competências sociais e comunicacionais; no aumento do controlo de impulsos e conhecimento das normas sociais; na diminuição do egocentrismo e valorização do nível de autoestima assim como da motivação escolar (Laal & Laal, 2012; Curtis & Lawson, 2002; Colaço, 2004).

No entanto, o facto das pessoas agirem em conjunto não configura, por si só, uma situação de colaboração. A investigação evidencia que muitas das vezes os estudantes trabalham em grupo, mas poucas vezes como um grupo, sendo que, apesar de existirem tarefas comuns definidas, as interações são pouco produtivas, ficando com frequência os alunos reféns das diretrizes do professor que define, por sua vez, quem pode falar, questionar e/ou avaliar comentários, com tempos limitados de resposta (Alexander, 2005, Laal & Laal, 2012).

O uso do conceito de AC, só se verifica adequado quando os diferentes intervenientes trabalham numa base igualitária, que recusa a relação hierárquica, de forma a “haver ajuda mútua e se atingirem objetivos que a todos beneficiem” (Boavida & Ponte, p. 3). É este o significado que assumimos, pelo que concordamos com Boavida e Ponte (2002, p.4) quando afirmam que a colaboração requer uma “maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações, a cooperação” (Boavida & Ponte, 2002, p.4).

De acordo com Torres, Alcantara e Irala (2004), a revisão da literatura permite verificar que com frequência se utilizam os termos colaboração e cooperação como sinónimos, sendo que, no entanto, cada um deles foi desenvolvendo distinções específicas e práticas diferenciadas, ao longo dos anos, que permitem separá-los claramente na atualidade. Ambos os termos (cooperação e colaboração), têm, contudo, em comum o facto de derivarem de dois postulados principais: rejeição do autoritarismo e promoção da socialização.

De que depende então um trabalho colaborativo? De acordo com Boavida e Ponte (2002, p. 6) este pressupõe “uma base comum, entre os participantes, que tem a ver com os objetivos e as formas de trabalho e de relação”. Esta última a implicar, por sua vez, a mutualidade, isto é, o facto de todos os intervenientes terem algo a dar e a receber do trabalho a realizar em conjunto (Boavida & Ponte, 2002). Esta dinâmica pressupõe, por sua vez, o estabelecimento de regras partilhadas de onde possam resultar, para todos, distintas oportunidades de aprendizagem.

A AC eficaz exige, assim, muito mais do que sentar os alunos e pedir-lhes que trabalhem em grupo; as tarefas precisam de ser planeadas cuidadosamente, para que o trabalho em conjunto seja eficaz e eficiente, caso contrário, alguns alunos tentarão trabalhar por conta própria. A premissa subjacente à AC é baseada na construção de consenso pelo que também não se trata de fazer com que alguns concluam a tarefa individualmente de modo a que os que terminarem primeiro ajudem os que ainda não terminaram. E certamente não é ter um, ou alguns alunos, fazendo todo o trabalho, enquanto os outros acrescentam os seus nomes ao mesmo (Laal & Laal, 2012).

Com base na análise da literatura sobre a problemática, efetuada por Boavida e Pontes (2002), torna-se, pois, necessário observar determinadas condições para que um trabalho possa ser considerado de natureza colaborativa. Nestas incluem-se a *confiança*, o *diálogo* e a *negociação*.

A primeira encontra-se associada à disponibilidade para ouvir o outro com atenção, no sentido de se valorizarem os seus contributos, experimentando-se o sentimento de pertença a um grupo. Johnson, Johnson, Stanne e Gribaldi, (1990) designam esta característica como interdependência positiva perceptivelmente percebida: os membros da equipe são obrigados a confiar uns nos outros para alcançar o objetivo. Se algum membro da equipe não fizer a sua parte, todos sofrerão as consequências. Neste caso, de acordo com os referidos autores, os membros precisam de acreditar que estão ligados a outros de uma maneira que garanta que todos tenham sucesso juntos (Laal & Laal, 2012).

A segunda condição traduz-se na aceitação da voz do outro, decorrente da sua experiência, ou saber na matéria, mantendo sempre presente o postulado de que nenhuma ideia é definitiva. O diálogo torna-se nesta aceção “um instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões” (Boavida e Ponte, 2002, p. 7). Sublinha-se aqui o carácter não-prescritivo e não-hierárquico do relacionamento, no sentido que lhe atribui Friesen (1997). Desta forma, na AC as atividades devem ajudar os estudantes a tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo, aumentando assim o potencial de aprendizagem de cada elemento (Torres, Alcantara & Irala, 2004). Poder-se-á afirmar que uma das suas características é, conforme nos referem Smith e MacGregor (1992), os alunos deverem conversar uns com os outros, sendo aí que muitas aprendizagens

ocorrem. Nesta sequência, os elementos do grupo ajudam e incentivam-se a aprender, são interativos, fornecem *feedback*, desafiam conclusões e raciocínios e, talvez o mais importante, ensinam e incentivam-se uns aos outros (Johnson, et al, 1990).

Finalmente, uma terceira condição essencial ao trabalho colaborativo é a de *negociação*, torna-se essencial negociar: os objetivos; os modos de trabalho; as formas de relacionamento; as prioridades e mesmo o significado de conceitos fundamentais. Um trabalho de natureza colaborativa envolverá, necessariamente, uma aprendizagem relativamente ao problema em questão mas paralelamente “uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas” (Boavida e Ponte, 2002, p. 8). Johnson et al (1990) incluem, ainda neste âmbito, a capacidade dos elementos do grupo em gerirem conflitos e se auto-avaliarem periodicamente, identificando as mudanças que farão para poderem trabalhar ainda melhor no futuro.

Em suma, i) se aspiramos a que os alunos sejam proativos, criativos e com capacidade de tomar decisões e avaliar os respetivos resultados; ii) se reconhecemos que as referidas competências são essenciais para a vida em sociedade, então, é necessário promovê-las no processo ensino-aprendizagem. Neste contexto, a AC apresenta-se como uma estratégia muito relevante para o efeito cumprindo-se os pressupostos de Olson (1997):

Cada um virá com os seus próprios objetivos, propósitos e necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um terá aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão. (p.25).

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2001). Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. IIChallenges'2001/Desafios'2001 Conferência Internacional. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/258355737_Comunidades_de_aprendizagem_um_modelo_para_a_gestao_da_aprendizagem
- Alexander, R. (2005) *Teaching Through Dialogue: the first year*. London: Barking and Dagenham Council.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Colaço, V. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340.
- Curtis, D. & Lawson, M. (2001). Exploring collaborative online learning. *JALN*, 5(1), 21-34.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro - procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012. Pp. 829- 855.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril - O presente decreto -lei procede à terceira alteração ao Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Leis n.os 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série — N.º 65 (4 de abril de 2016), 1123-1127.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Regulamenta: a) O regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, tendo por referência os documentos curriculares em vigor; b) As medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos do ensino básico, incentivando a existência de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, doravante designados por escola, defina no âmbito da sua autonomia. Diário da República, 2.ª série — N.º 66 (5 de abril de 2016), 11440-(3)- 11440-(10).
- Friesen, D. (1997). The meaning of collaboration: Redefining pedagogical relationships in students teaching. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 219-231). NY: State University of New York Press.
- Gergen, K. (1995). O movimento construcionista social na psicologia moderna. *Quadrante*, 4, 83-102.
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

- Gergen, K. (2011). The self as social construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108-116. doi 10.1007/s12646-011-0066-1
- Gergen, K. (2012). From reflecting to making: Psychology in a World of Change. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 511–514. doi:10.5964/ejop.v8i4.545
- Gonçalves, O. (2000). *Viver narrativamente. A psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto
- Johnson, D., Johnson, R. Satanne, M., & Gribaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in corporative groups. *J Soc Psycho*, 130(4), 5017-516.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Edições Pedagogo e Pretexto Editora.
- Kilpatrick, W. (1965). *Educação para uma civilização em mudança*. S. Paulo: Edições Melhoramentos. (tradução da obra de 1926 – *Education for a Changing Civilization*)
- Laal, M. & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3, 491-495.
- Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. *Diário da República Portuguesa, I Série. N.º 294* (20 dez. 2002), 7952- 7954.
- Olson, M. (1997). Collaboration: An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating Relationships: Collaboration and Educational Reform* (pp. 13-25). New York, NY: State University of New York Press.
- Ribeiro, E. (2004). Reflexão sobre o conceito de identidade: Fundamentos e implicações para a pedagogia de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(3), 315-336.
- Ribeiro, E. & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e os seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr. 6*, 70-75. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2255>
- Robinson, K (2006). *Do schools kill creativity?* California: TEDtalks.
- Smith, B. & MacGregor, J. (1992). What Is Collaborative Learning?. In A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto, B. Smith & and J. MacGregor (Orgs.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at State University.
- Strickland, T. (2019). Engaged Dialogic Pedagogy and the Tensions Teachers Face. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7, 1-8. doi: 10.5195/dpj.2019.224
- Torres, P. Alcantara, P., & Irala, E. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de Ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4(13), 129-145.
- Yang, L. & Gergen, K. (2012). Social Construction and its Development: Liping Yang Interviews Kenneth Gergen. *Psychol Stud*, 57(2), 126–133. doi: 10.1007/s12646-012-0146-x.

POR DETRÁS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Leandra Cordeiro

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, lcordeiro@esev.ipv.pt

Resumo

É fundamental olhar para a criança e/ou adolescente em meio escolar como um todo, nas suas múltiplas ligações entre o desempenho cognitivo e emocional, tal e qual como na continuidade e inter-relação entre a vida familiar, a escolar e a social, sem deixar de ter em consideração toda a perspetiva temporal de ligação entre passado, presente e futuro. Neste sentido, abordar as dificuldades de aprendizagem ou o insucesso escolar não pode nunca assentar numa leitura redutora focada nos aspetos cognitivos ou centrada na relação criança – escola. Uma reflexão mais fina permite percebê-las, as dificuldades de aprendizagem, como um sintoma contemporâneo mais abrangente que liga universos tangentes. Neste âmbito, uma revisão da literatura mais recente cruza contributos multidisciplinares e já aponta para o papel da intersubjetividade na organização do sintoma que impossibilita a criança de operar sobre a realidade através de estruturas lógicas e significantes. Este trabalho resulta de saberes cruzados entre o exercício de psicologia clínica e a docência numa abordagem holística que tenta chamar atenção para as dificuldades de aprendizagem, inclusive, as específicas, como espelho ou reflexo de um fenómeno complexo que envolve aspetos socioculturais, pedagógicos, cognitivos e psicodinâmicos.

Palavras-chave: dificuldades aprendizagem; insucesso; família; psicologia.

Abstract

It is important to look at the child and/or adolescent in a school environment as a whole, in their multiple connections between cognitive and emotional development, as well as in the continuity and interrelation between family, school and social life. Any approach should regard the whole temporal perspective of the connection between past, present and future. Thus, studying learning difficulties or school failure can never be based on a reductive reading focused on cognitive aspects or centered on the child - school relationship. An objective reflection allows understand the learning difficulties, as a more comprehensive contemporary symptom that connects related universes. That way, the most recent literature review correlated multidisciplinary contributions and presents the important role of intersubjectivity in the organization of the symptom. Therefore, the child can't operate on reality through logical and significant structures. This work results from cross-disciplinary knowledge between the practice of clinical psychology and teaching in a holistic approach that attempts to draw attention to learning difficulties, including specific ones, as a mirror of a complex phenomenon that includes socio-cultural, pedagogical, cognitive and psychodynamic factors.

Keywords: learning difficulties; school failure; family; psychology.

1. INTRODUÇÃO

Quando o propósito é abordar as dificuldades de aprendizagem numa abordagem holística, pretende-se cruzar constructos e relacionar paradigmas por forma a alcançar um domínio maior sobre o que estará escondido muitas vezes no insucesso escolar, leiam-se, problemas ou dificuldades em aprender. Assim, parece querer assumir-se que as mesmas podem ser sintoma e não diagnóstico. O que quer isto dizer? Na verdade, quando uma criança apresenta um qualquer dificuldade, seja ela específica ou generalizada e quando aparentemente não apresenta qualquer comprometimento do ponto de vista cognitivo, pode assumir-se que a dificuldade poderá ser sintoma reativo de um conflito entre a criança e o seu meio, isto é, entre ela e os contextos preferenciais da vida da própria criança – escola e família.

O que significa ser inteligente? A Inteligência foi desde sempre uma das características mais procuradas nos indivíduos ao longo da história da humanidade e as tentativas de a definir tecnicamente e de construir testes para medi-la tem mais de um século (Branco, 2004).

A palavra inteligência tem origem no termo latino *intelligentia* que significa «compreensão» ou «faculdade de compreender». No entanto, a dificuldade em encontrar uma definição consensual e única é muito maior do que o seu significado etimológico. Nos finais da década de 80 do século passado, um estudo desenvolvido por Mark Snyderman e Stanley Rothman procurou perceber junto de uma amostra de cerca de mil psicólogos e educadores, quais eram as aptidões humanas que caracterizavam melhor a inteligência. Neste âmbito, quase todos referiram o raciocínio abstrato, a resolução de problemas e a capacidade de adquirir conhecimentos; outros indicaram a memória, a adaptação ao meio, a velocidade intelectual, a competência linguística, a competência matemática, a

originalidade e o conhecimento geral; uma minoria identificou a acuidade sensorial, a orientação para um objetivo e a motivação para a realização (Snyderman & Rothman, 1988).

Cronologicamente, pode traçar-se um percurso e simultaneamente uma crítica analítica que se inicia com Darwin com a sua teoria da evolução das espécies e Francis Galton, nos seus estudos sobre a hereditariedade e as diferenças individuais ao considerar que a inteligência era uma característica predominantemente hereditária e tentou medi-la através de testes sensório - motores simples. A influência do evolucionismo darwinista e do seu pressuposto básico, que atribui valor aos processos «naturais» de seleção e de adaptação, marcaram as concepções de inteligência, a concepção dos instrumentos que pretendiam medi-la e toda a evolução (Branco, 2004).

A ideia precursora de que era possível medir a capacidade intelectual, permitiu no final do século XIX, operacionalizar os constructos e complexificar o processo. Neste âmbito, Alfred Binet ao realizar estudos com crianças com deficiências motoras, interessa-se por estudar a relação entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento mental o que lhe permite construir a primeira escala de inteligência com valor psicométrico. Na construção da escala e concomitantemente da sua teoria, Binet vai além da utilização de testes sensório - motores para os substituir por tarefas intelectuais porque acredita que o pensar é um sistema de ação em que o moral e o físico colaboram, percecionando a criança como um sujeito ativo que pode pronunciar-se livremente como percebe os estímulos.

A ideia do sujeito ativo e a de correlação desenvolvimental sustenta a revolução cognitiva e construtivista preconizado por Wallon, Piaget e Bruner. Ao valorizar-se a dinâmica dos processos cognitivos, numa dependência e interligação permanente do sujeito com o seu meio, a inteligência não é mais do que um importante mecanismo de adaptação. Neste sentido, a inteligência é um equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio e da ação do mundo sobre o sujeito resultando numa *equilíbrio progressiva* que implica a passagem para estádios qualitativamente superiores.

O modelo cognitivista e os seus percussores, adeptos do modelo de processamento de informação acabam por enfatizar os processos envolvidos no tratamento da informação: atenção, aprendizagem e memória, aproximando-o de uma concepção mais computacional. A invenção do computador forneceu um modelo poderoso da cognição humana e em constante progresso, e, sobretudo, pôs à nossa disposição uma ferramenta poderosa de análise de dados, fornecendo-nos uma determinada concepção da mente humana que nos marcou profundamente (Branco, 2004).

Não obstante todas estas considerações, sabe-se hoje que o homem é incompleto sem o meio sociocultural que o determina e condiciona, pressuposto que veio permitir falar de inteligências e não de inteligência, conceito defendido por Gardner na década de 80.

Neste âmbito, as últimas décadas marcam uma revolução na investigação das neurociências e na importância emocional no desenvolvimento cognitivo bem como na sua influência e reciprocidade direta. David Goleman dá um importante contributo quando operacionaliza o conceito de *inteligência emocional* com o compromisso de ligar competência com emoção, suportando-se nos estudos de Salovey e Mayer na década de 90 quando para eles, inteligência emocional corresponde à capacidade de perceber e expressar emoções usando-as e gerindo-as de forma a gerar crescimento pessoal. David Goleman difundiu o conceito, operacionalizando-o em dimensões fundamentais na relação com o próprio e com os outros permitindo uma leitura diferente do que pode ser o sucesso ou a felicidade bem como o resultado exponenciado de uma aptidão cognitiva. Os estudos mais recentes corroboram a premissa de que a inteligência não é uma entidade fixa, muito pelo contrário, pode ser 'educável', atribuindo assim maior responsabilidade aos contextos educacionais que podem por um lado, promover ou desenvolver competências, mas por outro, inibi-las ou comprometê-las.

No fundo, é esta correlação entre o cognitivo e o emocional que compreende aquilo que é o objeto da análise proposto e que pode estar por detrás das dificuldades de aprendizagem, apelando aos conhecimentos mais recentes do campo das neurociências quando se preconiza que a razão não tem qualquer vantagem em funcionar sem a ajuda da emoção (Damásio, 2000).

Tudo isto pretende ser abordado numa mancha complexa e interdependente com o propósito de ganhar uma leitura holística e integrada daquilo que podem ser as dificuldades de aprendizagem da criança.

2. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NUMA ABORDAGEM SOCIOAFETIVA

É fundamental olhar para a criança e/ou adolescente em meio escolar como um todo, nas suas múltiplas ligações entre o desempenho cognitivo e emocional, tal e qual como na continuidade e inter-relação entre a vida familiar, a escolar e a social em toda a perspetiva temporal de ligação entre

passado, presente e futuro (Paixão, 2002). Neste contexto, todas e quaisquer experiências iniciais são fundamentais e podem marcar o trajeto escolar, podendo mesmo afirmar-se que um bom início é um indicador ótimo, isto é, pode ser um bom prognóstico para futuro. Na sua medida inversa, o contrário também é verdadeiro: maus inícios podem comprometer seriamente recuperações posteriores.

O processo de desenvolvimento do indivíduo não se dá de forma autónoma, aleatória ou determinada somente por fatores internos. Todo processo tem a característica de ser global, integrado e interdependente. As consequências de um ambiente inadequado para o desenvolvimento de uma criança terão cristalizações em qualquer um dos setores da vida do indivíduo, e irão repercutir-se de forma diferente em função da etapa de desenvolvimento em que ele se encontra (Salvari, 2004). No estudo da literatura e baseado na experiência clínica constata-se que uma parcela relevante da população infantil apresenta uma carreira de fracassos e inaptações escolares, vivendo a experiência escolar com mais tensão e mais conflitos que os demais. Observa-se que tais inaptações constituem um processo que se inicia em etapas muito precoces do desenvolvimento, deixando muitas vezes, sequelas importantes na organização da personalidade do adolescente e do adulto. (Soares, 2002).

A subjetividade na infância se constitui a partir de uma rede de expectativas e ideais, revelando-se na linguagem, nas brincadeiras, no comportamento e nas demais representações simbólicas de uma forma particular (Ramos & Maggui, 2011). Para as mesmas autoras, quando pensamos na criança que inicia a escola, é fundamental perceber como ela integra o conhecimento que está fora dela na sua rede de significantes, incluindo os seus cuidadores e a cultura de modo mais amplo. A aprendizagem na escola desafia a criança, especialmente quando ela inicia o ensino básico, a utilizar os recursos pessoais do seu desenvolvimento anterior.

As crianças para poderem pensar têm que ser pensadas, o que obriga a que exista um enquadramento socioafetivo positivo assente em vínculos seguros numa esfera relacional de qualidade. Na idade escolar, o processo de alfabetização passa a ser a área de manifestação dos desvios já existentes e sentidos de forma diferente em etapas anteriores, acrescidos dos desvios específicos deste processo de alfabetização, que podem manifestar-se neste momento em função da maior solicitação exigida dos processos psicomotores, intelectuais e afetivos nesta idade (Soares, 2002).

2.1. Na Leitura (e na escrita)

Em crianças com perturbações emocionais, a capacidade de ler, para depois conseguir registar sob a forma de escrita, depende estritamente da possibilidade de se ler a si próprio, a sua vida e a dos outros que o cercam, dando-lhe um significado mais claro e menos conflitual (Strecht, 2008). Assim, qualquer aquisição escolar desta área seria afetivamente inútil e naturalmente desinvestida (bloqueio) ou invadida de forma patológica por determinantes do sofrimento psíquico (impossibilidade de fazer a tarefa na sua concretização confusa). É importante ajudar as crianças a desbloquear através de textos ligados às suas necessidades e contextos emocionais, incentivando a capacidade de se exporem, mesmo se imaginarem que podem falhar, desenvolvendo igualmente a capacidade simbólica.

As dificuldades de linguagem são muitas vezes independentes das dificuldades da leitura e da escrita mas são muitas vezes concomitantes e muito comuns. Pode destacar-se alguma imaturidade no desenvolvimento emocional da criança, de que a linguagem é um sintoma entre outros: é o caso do «falar à bebé» (omissões de letras, trocas fonéticas entre outras), presente de forma continuada ou episódica em situações regressivas. Estas situações têm normalmente bom prognóstico (escolarização e mudança de atitude na relação com). No entanto, há casos em que a intervenção com terapia da fala se exige, uma vez que o atraso na linguagem compromete o desempenho escolar e perturba a capacidade de comunicação com os outros. De entre as dificuldades de articulação, pode destacar-se a gaguez, em que é impossível desprezar fatores emocionais, relacionando-se diretamente com contextos de ansiedade decorrendo de um balanço frágil entre a autonomia e a dependência.

As dificuldades na linguagem vão estar diretamente relacionadas com as da leitura e consequentemente da escrita, pressupondo-se que a aquisição destas competências exige já para além da consciência fonológica, elementos de abstração que do ponto de vista simbólico exigem um comprometimento articulado entre o cognitivo e o emocional.

2.2. No Cálculo

Por sua vez, a aprendizagem dos conteúdos numéricos existem numa primeira fase num plano mais concreto, sendo até mais comum haver dificuldades, elas serem posteriores às da aprendizagem da leitura e da escrita. Porquê? Essencialmente, porque a aquisição do cálculo e do raciocínio numérico faz-se a partir do real, com pouca função simbólica.

Neste âmbito, as dificuldades de cálculo aparecem menos no início da aprendizagem, até porque os números estão mais livres de envolvimento afetivo. No entanto, sabe-se que em crianças com histórias de vida marcadas pela ausência e perdas, há uma maior dificuldade em executar operações cujo significado é esse, com a subtração ou a divisão. As discalculias mais graves revelam-se fortemente à medida que a criança cresce porque para progredir na matemática é necessário desenvolver operações abstratas. Neste sentido, são destacadas as imaturidades (com incapacidade de aceder a um funcionamento simbólico e associativo); estruturas depressivas ou dificuldades de organização do pensamento como aquelas que mais interferem na aprendizagem da matemática (Strecht, 2008).

Face ao exposto, as dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes e feito o despiste de qualquer comprometimento do ponto de vista cognitivo, aparecem como síndrome reativo, isto é, sinalizam um conflito entre a criança e o seu meio. Temporariamente, a criança reage a um conflito desenvolvimental que a situa naqueles que são os seus contextos de vida preferenciais – a escola e a família. São distúrbios reativos, aqueles que surgem no decorrer de crises situacionais como o nascimento de um irmão, perda de um ente querido, separação dos pais, troca de uma professora, mudança de cidade ou de escola, etc. Tais crises, frequentemente mobilizam ansiedades depressivas em muitas crianças e adolescentes o que dificulta a adaptação a situações novas e a aprendizagem. Nos casos de fracasso escolar estabelecido e não apenas situacional, os alunos poderão apresentar uma série de manifestações psicológicas, tais como hiperatividade, falta de concentração, dificuldades percetuais, baixa tolerância à frustração baixa autoestima, fuga ao desafio, apatia, negativismo, onipotência e outros (Soares, 2002).

Salvari (2006) neste contexto, também admite que os problemas na aprendizagem podem estar relacionados com conflitos em vivências narcísicas da criança no seio da família, quando precariamente elaborados, impedindo a criança de lidar com determinados aspetos inerentes a todo o aprender, tais como: (i) reconhecer o seu não saber, muitas vezes expresso pelos erros que comete; (ii) colocar-se em posição de autonomia em relação às suas aprendizagens; e (iii) suportar que outro saiba mais do que ela e que o seu conhecimento é sempre parcial.

Claro que todas estas circunstâncias expõem a criança a um círculo vicioso onde variáveis emocionais ou socioafetivas comprometem o seu desempenho, que por sua vez, acarreta novas consequências emocionais. Bossa (2002) salienta, ainda, o facto de que a escola é, hoje, o lugar privilegiado de identificação das especificidades infantis no seio da sociedade e que os especialistas em terapêuticas educativas, muitas vezes, acabam alimentando as exigências da perfeição com promessas de reparação dos “fracassos” na criança e na família. Como diz Cordié (1996, p.24), há uma “pressão social que se exerce sobre todos e que gera, muitas vezes, uma angústia surda que a criança tem dificuldade em identificar”.

Neste sentido, e confirmando a severidade da problemática, Soares (2002) indica que o alto nível de ansiedade predispõe estes alunos a *desorganização de condutas*, mostrando-se avessos às regras da convivência social, o que interfere de forma cada vez mais intensa na autoestima e estrutura mental, representando sentimentos de exclusão e diferenciação grupal, sentimentos estes que são reforçados por uma atitude real de segregação por parte dos colegas.

3. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ENVOLVIMENTO PARENTAL

Por fim, todas estas funções e premissas, não são possíveis sem um envolvimento parental sério e responsável, segundo o qual os pais são capazes de estabelecer pontes importantes com os outros agentes educativos, nomeadamente a escola.

O envolvimento parental no processo educativo e de escolarização dos filhos tem um papel primordial para a adaptação social, a construção da motivação para a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e profissional das crianças/jovens (Pedro, 2010).

Neste triângulo comunicacional é indispensável evitar ruído e diminuir discrepâncias, tornando-se central a comunicação com a criança, uma vez que ela é veículo entre os agentes educativos,

constatando-se que por vezes, a comunicação entre pais e filhos não é, na percepção dos filhos, tão frequente quanto desejável (Cia, Pamplin & Del Prette, 2006).

O enfoque é sobretudo relacional, centrando-se na promoção de uma relação pais-filhos marcada pela aceitação, empatia, genuinidade e escuta-ativa (Smith et al., 2002).

Com efeito, o envolvimento dos pais na educação dos filhos promove nos mesmos a motivação para a aprendizagem, a capacidade de autorregulação dos comportamentos e o desenvolvimento social e cognitivo (Hoover-Dempsey & Walker, 2002), a par do sentimento de auto-eficácia para a aprendizagem, do controlo sobre os seus resultados escolares e das crenças relativas à importância da educação e da escola (Hoover-Dempsey et al., 2005). Deste modo, os alunos demonstram atitudes mais positivas em relação à escola e à sua aprendizagem, investindo mais atenção e tempo na realização das tarefas, maior persistência e responsabilidade, bem como exibem melhores comportamentos na escola (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

O envolvimento parental promove benefícios para os pais, na medida em que estes passam a dispor de uma diversidade maior de estratégias de apoio à aprendizagem dos filhos e de uma melhor percepção do seu sucesso académico, sentindo-se mais capacitados para apoiar os filhos e colaborar com a escola na sua educação. Há um aumento da satisfação com a educação e de um olhar mais positivo sobre a eficácia do professor (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Nos professores, verifica-se uma melhoria das suas relações com os pais, um maior apoio por parte dos pais, uma melhor compreensão das necessidades do aluno e de mais competências para apoiar as aprendizagens dos alunos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

Nos professores, verifica-se uma melhoria das suas relações com os pais, um maior apoio por parte dos pais, uma melhor compreensão das necessidades do aluno e de mais competências para apoiar as aprendizagens dos alunos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

4. CONCLUSÃO

O problema de aprendizagem é considerado como o sintoma que expressa algo e possui uma mensagem. Assim, o “não aprender” tem uma função tão integradora quanto o aprender. A aprendizagem é um processo dialético que se desenvolve dentro de um campo de relações, o que situa a criança nos seus contextos preferenciais – a escola e a família. A interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo é pedra de toque no processo de aprendizagem que se constrói entre uma multiplicidade de fatores. No entanto, a visão que centra a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem no aluno é redutora e limitativa, impedindo de perceber a problemática de forma mais abrangente e complexa. Ao estarmos a ignorar as dinâmicas da sala de aula, a relação com o professor e o seu suporte familiar bem como todas as especificidades a ele inerentes, estamos a reduzir a aquisição de competências a um processo linear e direto, reduzindo-o a um exercício meramente cognitivo, o que é errado.

Esta consciência e a análise crítica do que está verdadeiramente por detrás do insucesso, bem como todas as variáveis latentes, permite redirecionar práticas pedagógicas e avaliativas, possibilitando uma visão psicopedagógica alargada que envolve todos os agentes educativos: pais, aluno e professores. Só a constância deste triângulo e a boa comunicação entre os seus vértices vai contribuir para a identificação das dificuldades sob outro prisma e invariavelmente, a sua resolução.

Conclui-se esta reflexão com a premissa básica de não haver aprendizagem de nenhuma área curricular sem a respetiva correspondente emocional que amplia ou limita determinadas capacidades de base.

REFERÊNCIAS

- Branco, Alexandra (2004). *Para além do QI*. Quarteto Editora.
- Cardoso, Jordana & Veríssimo, Manuela (2013). Estilos Parentais e Relações de Vinculação. *Análise Psicológica*, 4, pp. 393-406.
- Cecconello, A., De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16, pp. 395-406
- Cia, F., Pamplin, R. C., & Williams, L. C. (2008). O Impacto do Envolvimento Parental no Desempenho Acadêmico de Crianças Escolares. *Psicologia em Estudo*, pp. 351-360.

- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100 (6), pp. 361-368.
- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (1997). A relação pais e escola – reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (pp. 103-116). Lisboa: Educa.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Hoover-Dempsey, K. & Walker, J. (2002) Teachers involving parents: an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 843-867
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-151.
- Portugal, Alda & Alberto, Isabel (2013). Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (COMP): Desenvolvimento e Validação de uma medida de Comunicação Parento-Filial. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), pp. 85-103.
- Rocha, Hilda (2006). O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro.
- Salvari, Lucia (2004). A relação entre família e problemas de aprendizagem: o que pensam os psicólogos e pedagogos? Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica de Pernambuco
- Soares, Paula (2002). Aspectos psicodinâmicos e familiares nos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos da Fundação da Universidade de Campinas*, 1 (1) pp. 34-42.
- Strecht, Pedro (2008). *A minha escola não é esta*. Assírio e Alvim
- Strech, Pedro (2015). *Parentalidade Positiva*. Verso da Capa.

DESAFIOS ATUAIS PARA OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: iniciação científica dos jovens estudantes

Ana Capelo

Universidade de Aveiro, ana.capelo@atbrilhantes.pt

Resumo

Problemas graves atuais que assolam o mundo, como a fome, a pobreza, o desemprego, ditaram o prolongamento dos Objetivos de Desenvolvimento de Milénio nos 17 Objetivos Globais de Desenvolvimento Sustentável. Entre eles, inclui-se a meta de diminuir a taxa de desemprego, um problema que afeta em muito o desenvolvimento *per capita* em muitos países. Este problema está a gerar desmotivação e desinteresse em muitos jovens, por ingressarem no ensino superior, incluindo na escolha de curso e mesmo posterior abandono dos estudos. As medidas de combate ao insucesso escolar que têm sido tomadas não são eficientes. Está-se perante um leque de jovens muito heterogéneo, que engloba desde os jovens “*Millennials*”, “*Neet*”, aos da *Geração Z*, entre outros, com uma diversidade de interesses, expetativas e motivações. É imperioso, por isso, que as Instituições de Ensino Superior (IES) se adequem às necessidades destes jovens e os motivem a ingressar e a não abandonar estudos no ES. O presente artigo, de cariz teórico apresenta iniciativas de combate ao insucesso escolar no ES e exemplos em ação; fundamenta a importância de se envolver os jovens em dinâmicas de investigação no ES e relaciona tal envolvimento com a motivação dos estudantes para ingresso no ensino superior e conseqüente progressão nos estudos.

Palavras-chave: Desafios no ensino superior (ES), Dinâmicas de produção do conhecimento no ES, Motivação dos estudantes, Progressão de estudo, Abandono escolar.

Abstract

Society is currently contending with numerous problems for which, in many cases, no solutions have been found. One of the major issues is unemployment, which, although affecting the population, has particularly damaging repercussions on students in higher education (HE) and is hugely demotivating for them. Measures to combat student failure in education, often provoked by this lack of motivation, have not been effective and urgently need to be revised. This is an extremely complex problem that a wide range of young people with a wide spectrum of interests, expectations and motivations – people in which we must include the *Millennials*, the *Neet* and the *Generation Z* must to face the way they never had to before. It is therefore imperative that higher education institutions (HEI) suit to the needs of these young people and move them to enter and progress in their studies. This essentially theoretical article reviews projects to combat students dropping out of HE; it stresses the importance of young people getting involved in the dynamics of research in HE and relates this measure to students' motivation and progress in their studies

Keywords: Challenges in higher education (HE), Dynamics of the production of knowledge in HE; Student motivation, Progress in studies, Dropping out of HE.

1. INTRODUÇÃO

Problemas graves e atuais por todo o mundo, tais como a fome, a pobreza e o desemprego ditaram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável atuais (UNRIC, 2016). Entre eles, inclui-se a redução da taxa de desemprego, facto que constitui preocupação de muitos e se repercute no descontentamento e desmotivação de muitos jovens ao ingressarem no ensino superior (ES), em indecisões na própria escolha da via de formação e mesmo abandono dos estudos.

Face a esta situação, têm sido adotadas medidas em prol do sucesso escolar de todos os alunos. Não obstante, tais medidas não estão a surtir o efeito desejado, dado que se está, mais do que nunca, perante um leque de jovens com uma grande diversidade de interesses, expetativas e motivações.

Para tentar obviar a situação, diversos autores, em diferentes contextos (Taylor & Parsons, 2011; Jenkins & Zetter, 2003), defendem estratégias que passam por dar ênfase a uma maior intervenção dos estudantes do ES no seu percurso académico, através do seu envolvimento em dinâmicas de produção do conhecimento científico.

Com base no exposto, a presente comunicação procura reunir evidências que deem resposta à seguinte questão: - Será que envolver os estudantes do ES nas dinâmicas de produção do conhecimento científico, contribui para os mesmos valorizarem os seus estudos superiores e, assim se motivarem a não os abandonarem?

Tendo como suporte uma metodologia assente na recolha e análise cuidada de documentos sobre o assunto (Bodgan & Biklen, 1994), a presente publicação organiza-se em torno de quatro partes principais relativas a:

- i) conceções acerca de motivação, progressão e sucesso académico;
- ii) breves notas sobre a situação de (in)sucesso, abandono escolar e motivação dos jovens universitários em Portugal;
- iii) iniciativas implementadas em IES relacionadas com o (in)sucesso, abandono escolar e motivação;
- iv) evidências internacionais e nacionais que corroborem a ideia de que a integração dos jovens de IES nas dinâmicas de produção do conhecimento científico é relevante e constitui um meio de os motivar a desenvolverem e progredirem estudos no ES.

2. (ALGUMAS) CONCEÇÕES ACERCA DE MOTIVAÇÃO, PROGRESSÃO E (IN)SUCESSO ACADÉMICO

São diversos os significados de motivação, tornando-se difícil adotar uma definição (Locke & Latham, 2002). Utilizando a designação de Ryan e Deci (2000) pode-se considerar dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca relaciona-se com recompensas psicológicas (reconhecimento, estatuto, respeito, satisfação), conforme o indivíduo, ao executar uma determinada tarefa, e tem como objetivo a sua própria satisfação e prazer. Por sua vez, a motivação extrínseca ocorre quando as recompensas são tangíveis (ex. ordenado, promoções, boa classificação numa frequência), sendo que o objetivo é atingir fins.

A motivação, por sua vez, interliga-se e constitui um dos fatores determinantes da progressão académica (OECD, 2006) e, conseqüentemente, é referida como determinante para o sucesso ou insucesso académico.

Insucesso académico é entendido, por alguns, como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos e definido através de um processo de avaliação (Martins, 2007). Neste âmbito, os indicadores de insucesso que se utilizam são as taxas de retenção, abandono e de insucesso nos exames. Para outros, insucesso não se pode identificar apenas com o alcance de objetivos definidos para um ciclo de estudos. Nomeadamente, a Organização Internacional para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OECD (2004) – reconhece diferenças entre alcançar com sucesso os objetivos definidos num ciclo de estudos ou só simplesmente os alcançar: “Successful completion must be distinguished from simple completion of a programme which is achieved solely through fulfilling attendance requirements” (p. 39). Segundo a OECD (2004), a conclusão bem-sucedida de um ciclo de estudos deve ser distinguida de uma simples conclusão de um ciclo de estudos, que seja alcançada unicamente através do cumprimento de um conjunto de requisitos. A diferença está no facto de que um ciclo de estudos bem-sucedido abre portas para o mercado de trabalho, o que não acontece quando um ciclo de estudos é mal sucedido. É algo mais do que simplesmente frequentar um ciclo de estudos até ao seu final, com a progressão automática, de uns anos para os outros. Como esta organização acrescenta, um ciclo de estudos terminado com sucesso traduz-se sempre numa certificação reconhecida dentro do sistema educativo, mas também do mercado de trabalho.

Ainda relativamente ao insucesso, a realidade atual evidencia que muitos casos se prendem com a incapacidade de o sistema educativo dar resposta a um vasto número de problemas com que o aluno se debate, podendo conduzir a reprovações sucessivas e, até mesmo, ao abandono escolar precoce (Iturra, 1990). Outros estudos, entre eles de Najimi, Sharifirad, Amini e Meftagh (2013), reportam situações onde as causas do insucesso são múltiplas mas que se podem resumir em três categorias: (i) individuais de cada um, relacionados com a motivação, ansiedade, método de estudo, inteligência, atenção, organização, condições afetivas e psicológicas; ii) fatores organizacionais internos, como as características profissionais de professores, espaço e instalações adequadas e equipamentos e iii) fatores organizacionais externos, como o nível de escolaridade dos pais e sua capacidade para lidar com o insucesso escolar dos alunos, situação socioeconómica das famílias e perspetivas no trabalho incertas.

Como já referido, o insucesso escolar pode redundar no abandono de estudos, escolar ou académico, por parte dos estudantes (Ferreira & Fernandes, 2015). Este termo - abandono académico - tem assumido várias designações, especialmente administrativas ou institucionais, procurando caracterizar os estudantes em situação de abandono ou de risco de abandono. Veja-se, por exemplo, o glossário de termos inscrito no Regulamento de Prescrições da Universidade do Porto de 2013, conforme previsto na Lei nº 37/2003. Este regulamento atribui a designação de abandono a “estados do estudante” (p. 10-11): AI – a inscrição num dado ano letivo é anulada por decisão do

estudante ou da instituição, sem perda da matrícula; AM – a matrícula é anulada em resultado da desistência do estudante ou por decisão da instituição; I – estudante que abandonou, por falta de inscrição, o curso ou ciclo de estudos, sem obtenção de diploma de curso ou de grau, respetivamente. O estudante não inscrito transita para este estado a 31 de dezembro do ano letivo em que a inscrição deveria ter sido realizada. Este estado implica perda de matrícula; PR – estudante com inscrição anulada devido a insucesso repetido.

Reconhecendo a importância do significado que, em cada contexto, é atribuído aos termos anteriormente explicitados, designadamente: motivação e insucesso (incluindo o abandono) escolar, e também a influência na desejável preparação dos jovens para o mercado de trabalho, importa agora destacar alguns apontamentos sobre a situação atual dos jovens universitários e sua relação com a progressão de estudos, abandono e (in)sucesso académico

3. CARACTERÍSTICAS DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS ATUAIS E SEU ENVOLVIMENTO NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

A sociedade atual depara-se com faixas de jovens que manifestam interesses múltiplos. Nestas faixas, incluem-se os “Millennials” (McBride & Nief, 2011; Starlink, 2004), jovens que têm preferência por cursos de orientação mais prática, querem que a sua criatividade e a diversidade de opiniões sejam respeitadas e, sobretudo, vêem o seu futuro ligado às tecnologias de informação e comunicação. Normalmente, não escolhem, como primeira opção, os cursos de vertente humanista e filosófica. Estes jovens querem que se não se abordem conteúdos muito teóricos, pois preferem conteúdos mais concretos, diretamente articulados com a prática.

Há ainda os jovens conhecidos também pela sigla em inglês “Neet” (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora & Aguilar-Gaxiola, 2012) (neither in employment, nor in education or training). Este perfil de jovens surge, por motivos diferentes, quer em países desenvolvidos quer nos em vias de desenvolvimento. Segundo alguns autores, (ex. (Benjet et al., 2012), este perfil pode ser reflexo de questões (i) culturais, como no México; (ii) económicas e políticas como, por exemplo, na Turquia e na Grécia, onde as recentes crises mundiais comprometeram a oferta de trabalho e (iii) sociais, como a falta de oportunidades ou o nascimento de filhos. Os da “Geração Z” (Törőcsik, Szűcs & Keh, 2014) são os considerados que nasceram na era digital, depois de 1995 e que agora começam a entrar bastante confiantes no mercado de trabalho. Nestes incluem-se ainda os jovens considerados excelentes, que procuram trabalho fora do seu país, em Instituições de renome internacional, e que constroem carreiras promissoras.

Não obstante esta diversidade, hoje, 13,1% dos jovens do mundo continuam sem emprego, correspondendo a um total de 74,5 milhões de pessoas. Só em 2013, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Grupo de Ação interdepartamental da OIT, 2013), 1 milhão de jovens perdeu o emprego.

Este estigma da falta de empregos persegue os jovens, muitos dos quais tentam prosseguir estudos para não ficarem inativos. E as suas escolhas nem sempre são bem aceites e/ou compreendidas. Em Portugal, no relatório da CNE de 2015, os candidatos ao ES são apresentados “como clientes imaturos que não fazem opções economicamente racionais, escolhendo mais em função da vocação, do que das perspetivas de empregabilidade futura” (CNE, 2015, p.71). Ora, tal escolha encontra legitimação, por um lado, no facto dos interesses económicos não serem os únicos fatores a considerar e, por outro lado, porque a situação de desemprego está generalizada a quase todas as áreas. Acresce que muitos jovens, com todo o direito, preferem lutar pela sua realização pessoal nem que, para isso, tenham de emigrar para outros países onde a oferta de trabalho na área é mais interessante.

No entanto, muitos dos estudantes do ES acabam por, precocemente, abandonar os estudos. Estatísticas da DGEEC para o ES português, efetuadas no período entre 1995/96 e 2014/15, revelam dados preocupantes acerca do abandono escolar, refletindo a existência, em 2012/2013, de 8600 saídas de estudantes do ES que se tinham inscrito no primeiro ano, pela primeira vez, em 2011/2012. Ora, estes jovens que abandonam a instituição com baixas qualificações ficam numa situação extremamente vulnerável no que se refere à sua integração social e ao acesso ao mercado de trabalho (CNE, 2015).

Em termos de ingresso, os estudos registaram em 2014/2015, menos 4,8% de inscritos, face a 2005/2006, e menos 11,8% do que em 2010/2011 (CNE, 2015).

Outra situação preocupante é o número de anos de conclusão dos cursos, em alguns casos, muito superior à duração dos mesmos, a que não são alheias reprovações sucessivas a determinadas unidades curriculares.

Perante esta situação, as IES deparam-se com a necessidade de efetuar uma análise profunda, designadamente, sobre as necessidades e expectativas destes jovens, perante a oferta disponibilizada, em termos de desenvolvimento de capacidades competitivas e de inovação. Destaque-se alguns projetos que, recentemente, se implementaram no sentido de identificar melhor as causas do insucesso, incluindo alguns, medidas para a sua superação.

4. INICIATIVAS IMPLEMENTADAS EM PORTUGAL PARA SUPERAR O ABANDONO E INSUCESSO ACADÉMICO

Questões relacionadas com o (in)sucesso, abandono escolar e a motivação, têm sido, em Portugal, sobretudo durante os últimos anos, alvo de crescente interesse e importância nas políticas públicas, e conseqüentemente, objeto de estudo, que, das mais diversas formas, se tem debruçado sobre as múltiplas dimensões desses fenómenos (Gonçalves, Silveira & Pereira, 2011).

O abandono sempre foi uma questão que preocupou os estados membros da UE, e em 1997, surge pela primeira vez a designação de *early school leaving* ou abandono escolar precoce (AEP), como resultado do encontro dos Estados-Membros da União Europeia comprometidos em “criar condições para o pleno emprego numa sociedade de conhecimento” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 2001, p. 49).

Desde a entrada na União Europeia (EU) (1985) que Portugal procura “combater o insucesso e o abandono escolar através de reformas e medidas diversas implementadas pelos sucessivos governos, na tentativa de mitigar a sua dimensão” (Cabrita, 2007, p. 6). Se em 1991 já estava atrasado em matéria de escolaridade, Portugal face à média da OCDE, aumentou esse atraso até 2002, apesar de alguns progressos registados ao nível da escolaridade (Cabrita, 2007).

Considerando a população em idade ativa (25 aos 64 anos), dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) assinalam que “a percentagem de pessoas que possuíam curso superior em Portugal aumentou dois pontos percentuais entre 1991 e 2002, para nove por cento, enquanto a média da OCDE cresceu cinco pontos percentuais, para 23 por cento” (Cabrita, 2007, p. 35). Ainda baseando em dados desta organização, 65% entre os 25 e os 34 anos tinham o ensino básico ou menos, praticamente o triplo dos 22 por cento de média da OCDE, (Cabrita, 2007). Perante esta situação, a preocupação foi começar a investir na educação e desde a escolaridade básica. Assim, desde 1987 e até 1996, um conjunto de programas destinados aos ensinos básico e secundário foram implementados (CNE, 2016). Todos estes programas – como o “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”, iniciado em 1987; o “Programa de Educação para Todos”, iniciado em 1991; os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, iniciado em 1996 - tinham em vista, designadamente, melhorar a qualidade das aprendizagens, combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo. Mais tarde, em 2009 surge uma segunda linha de intervenções ao nível das políticas educativas, assentes em boas práticas de algumas escolas, que incentivavam, sobretudo, o surgimento de dinâmicas inovadoras nas escolas, tais como os programas “Mais Sucesso Escolar”, “Turma Mais” e “Fénix”. Seguidamente, em 2012, Portugal coloca em prática projetos-piloto que propõem vias alternativas para a escolaridade no ensino secundário inferior e superior para os alunos em risco de abandonar o ensino (cursos vocacionais). Para tratar do problema da repetição de ano e das diferenças de desempenho, o Governo melhora o serviço de tutoria aos estudantes, bem como reduz o número de alunos por turma (CE, 2016).

Já recentemente - abril de 2016 - o Governo cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, com o intuito de “promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e da qualidade da escola pública” (CNE, 2016, p. 12-13). O último parecer do conselho nacional de educação (CNE) é extremamente claro na necessidade das escolas se organizarem e promoverem sucesso académico.

Dados estatísticos mais recentes para Portugal indicam que a taxa de conclusão do ES para os jovens dos 30 aos 34 anos “aumentou de forma constante ao longo dos últimos 8 anos, tendo passado de 21,6 % em 2008 para 31,9 % em 2015. No entanto, continua a ser inferior à média da EU, de 37,9 %, sendo que a meta nacional Europa 2020 é de 40 %. As taxas de conclusão, de 67 %, são ligeiramente inferiores à média da OCDE” (CE, 2016, p. 6).

Neste relatório, a CE salienta que crise económica fez também cair a taxa de empregabilidade dos recém-licenciados e que os próprios licenciados “são frequentemente confrontados com perspetivas de baixa remuneração e de utilização inadequada das suas aptidões” o que “contribuiu para uma quebra acentuada das matrículas no ensino superior entre 2011 e 2014” (CE, 2016, p. 6).

Se ao nível de políticas públicas há claras intenções de reduzir o abandono, promover o sucesso e motivar os jovens, ao nível do ES, há manifestos propósitos de contribuir com conhecimento sobre estas matérias, resultando em inúmeros relatórios, publicações e encontros/seminários e, de certo modo, acompanhando os desafios da época². Destaque-se o Seminário, promovido em 2015, pelo Ministério da Educação e Ciência, através do Secretário de Estado do Ensino Superior – “Melhoria da qualidade de gestão no âmbito do cumprimento das missões das Instituições de Ensino Superior públicas”. Nesse evento, apresentaram-se 6 projetos – Medidas de Combate ao insucesso e abandono escolar, do Instituto Politécnico de Beja; IULCOME 2015, do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa; FICA – Ferramentas de Identificação e Combate ao Abandono, da Universidade de Aveiro; Observatório permanente do abandono escolar e da promoção do sucesso escolar, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Plano de Formação Pedagógica e de Competências Pessoais para docentes e estudantes do 1º ano, da Universidade do Porto, e o Programa de integração académica de trabalhadores-estudantes e de estudantes estrangeiros (2015/2016), do Instituto Politécnico de Setúbal. Nesse âmbito, procurava-se identificar medidas de prevenção do abandono dos estudantes do ES, especialmente daqueles que ingressavam no 1.º ciclo de estudos pela 1.ª vez, e de possíveis ações de monitorização. Em particular, no âmbito do projeto FICA da Universidade de Aveiro, desenrolou-se um conjunto de seminários geradores de ideias e sua reunião e partilha, tais como “princípios e práticas na docência universitária: para uma abordagem transformadora”.

A acompanhar estas iniciativas, a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), como recomendação da Assembleia da República ao Governo (Resolução n.º 60/2013, de 18 de abril) disponibiliza relatórios anuais sobre o insucesso e o abandono escolar no ensino superior. relatórios tais como *O insucesso e o abandono escolar no ensino superior*, *o Combate ao Abandono Precoce no Ensino e Formação de Profissionais na Europa - Estratégias, políticas e medidas*, foram disponibilizados. Este último vem apoiar os objetivos da agenda Europa 2020, relativamente à redução do abandono precoce dos percursos de educação e de formação, e dando seguimento direto à recomendação do Conselho da EU de 2011 sobre políticas destinadas a reduzir o abandono escolar precoce.

Outras cimeiras têm sido realizadas, como a do ES na UTAD, onde são debatidos temas como o Abandono escolar e Sucesso Académico. A UTAD participou no evento com a apresentação de dados sobre o abandono escolar no âmbito do trabalho que tem vindo a ser realizado pelo Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar. Trata-se de um projeto que conta com o apoio do Ministério da Educação e Ciência e visa diminuir o abandono escolar prematuro. Este observatório tem levado a cabo ações de monitorização do abandono, mediante a sinalização de alunos em situação de risco, aconselhamento e identificação de soluções para evitar esta situação. Inclui também um inovador Programa de Tutoria para novos alunos. Este programa visa acompanhar grupos de alunos sinalizados em situações académicas com sinais de risco ou outras, por professores que ajudarão a encontrar soluções. As Universidades do Porto e Minho também marcaram presença nesta cimeira e apresentaram dados relativos ao abandono e sucesso académico nestas instituições. A Universidade de Lisboa, entre as suas iniciativas, conta com o Movimento associativo estudantil “Não desistas”, que procura criar um guia de boas práticas no ES. Também outras iniciativas de tutoria (ex. Universidade de Aveiro, Universidade do Porto), de empreendimento, como o projeto *winning3* ou as *apps teach4* disponibilizadas têm sido desenvolvidas no sentido de apoiar os professores e promover o sucesso académico.

No entanto, nenhuma destas iniciativas foca a integração dos estudantes nas dinâmicas de produção do conhecimento, como mecanismo promotor da motivação e sucesso académico, como se abordará de seguida.

Estimular a ligação dos estudantes às unidades de I&D, enquanto participantes ativos da construção e valorização do conhecimento, numa perspetiva de progressão inteligente, pode ser uma aposta da maior relevância. Realmente, pode contribuir para os motivar a prosseguirem estudos e, melhor, para se prepararem para os desafios atuais e futuros e assumirem uma atitude empreendedora. Colocar os estudantes como co-a(u)tores ativos da investigação, desde logo, na (re)formulação de finalidades e objetivos bem como no trabalho de recolha de dados e análise crítica de resultados, incentivará a uma cultura de participação (CNE, 2016) e permitirá conhecer melhor a “ciência de vanguarda” (Sousa Santos, 2016). Este investigador, numa conferência proferida em 2016, destacou que a

² <http://www.dgeec.mec.pt/np4/499.html>

³ <http://www.winning-consulting.com/gestao-de-projetos-2/>

⁴ <https://www.digitaltrends.com/mobile/best-apps-for-teachers-education/>

educação em ciências deve permitir desvendar a ciência de ponta, não tanto ao nível da sua aplicação mas sim em relação ao 'como' se faz ou 'produz' ciência, para melhor se entenderem os resultados a que chega – Como podemos preparar estudantes com as competências apropriadas para tomar decisões, face aos desafios atuais, se os mesmos não têm conhecimento real das características da ciência e tecnologia de vanguarda? Especifica que os estudantes devem participar na construção da ciência, contactarem com a pluralidade interna de metodologias usadas, constatarem que as opções que se tomam não são únicas - há opções por técnicas de desenvolvimento rápido ou técnicas de desenvolvimento responsável - verem e sentirem a incerteza dos processos e a materialidade dos laboratórios (Sousa Santos, 2016).

A proposta de inseri-los, desde o 1.º ano de cursos de licenciatura, nos processos de construção do conhecimento científico constitui-se como uma vantagem para os professores porque, por um lado, "students can find material that challenges the faculty member's worldview and expertise" (Windham, 2005, p. 8) e, por outro, os estudantes "can uncover stories and research results that the faculty member has never heard about" (Windham, 2005, p. 16). De igual modo, acarreta benefícios para os próprios estudantes, porque de acordo com estudo divulgados, ex. Katz & Assor, 2007; os estudantes aprendem melhor quando se sentem valorizados por participarem das atividades de uma comunidade, e mais motivados por fazerem algo que escolheram e não o que lhes disseram para fazer. Os estudantes podem, assim, não só obter melhores resultados, como também adquirir um novo interesse e uma motivação acrescida por se envolverem numa atividade aberta e criativa, promotora do seu crescimento profissional. Não menos relevante, tais atividades conferem-lhes um maior poder para cruzarem fronteiras entre a subcultura do dia-a-dia, a da escola e a das ciências e, assim, uma melhor preparação para enfrentarem os desafios constantes com que a sociedade se depara. Nessa medida, integram uma cultura de aprendizagem – onde os professores aprendem também com os alunos", num modelo de relacionamento horizontal entre alunos e professores (Taylor & Parsons, 2011).

5. INICIATIVAS DE INTEGRAÇÃO DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS NAS DINÂMICAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Desde finais da década de noventa, que políticas educativas e institucionais em Universidades dos Estados Unidos da América priorizam o estabelecimento de maiores ligações entre o ensino e a investigação. As práticas adotadas por cada professor deveriam ser desenvolvidas em articulação com a investigação numa perspetiva de envolver os alunos em processos de co-construção do conhecimento, assente em *inquiry-based teaching*, *inquiry-based learning*, ou denominado por outros de *research-based learning*. Também noutros contextos, como no Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Holanda, Finlândia, Noruega, Luxemburgo, entre outros, a interligação do ensino com a investigação numa perspetiva co-curricular se foi desenvolvendo, desdobrando em movimentos ou iniciativas, por exemplo, *hands-on-teaching*, *hands on science* ou *problem based learning*.

Numa perspetiva de orientação do trabalho investigativo que se promove atualmente, esta interligação para certos autores desdobra-se em quatro possíveis envolvimentos dos estudantes com a investigação: *research-oriented*, *research-led*, *research-tutored* e *research-based* (Walkington, 2016). Independentemente da orientação que se adote, todos os professores partilham da opinião que, tal interligação é relevante para o desenvolvimento de competências transversais, entre elas, as de cariz investigativo, fundamentais na compreensão dos desafios atuais, por sinal, complexos e de cariz interdisciplinar.

Muitas Universidades, particularmente, as Americanas, procuraram ainda ir mais longe em termos de relações entre os estudantes e a investigação e passaram a implementar programas de iniciação científica, para promover e facilitar a integração dos estudantes na investigação (Erickson, 2001). Assim, cursos intensivos de Verão ou de Outono foram criados no sentido de envolver os estudantes em projetos de investigação, e colocá-los como co-participantes na recolha e análise de dados, na redação e produção de publicações, bem como na co-participação em conferências. Outras Universidades (i) propõem unidades curriculares de iniciação à investigação no ano zero ou no primeiro ano, (ii) desenvolvem workshops de apoio à inserção dos estudantes em projetos de investigação desenvolvidos por equipa de professores universitários multidisciplinares, e ainda outras IES (iii) convidam professores externos, que por sua vez convidam estudantes a co-participar em projetos desse centro de investigação. Nestas condições, muitos professores apercebem-se que os estudantes, ainda que nem todos, desenvolvem paixão pela investigação e se empenham em progredirem estudos. Em virtude disso, certos professores mais renitentes à integração de estudantes na investigação, consideram que é importante recompensá-los, por exemplo, com uma bolsa ou

através de créditos ganhos pela participação (Fernate, Surikova, Kalnina, & Sanchez Romero, 2009). Na globalidade, são inúmeros os estudos desenvolvidos (ex. Fernate et al., 2009), especialmente em Universidades ou Instituições de Investigação Aplicada, com estudantes do 1º e 2º ciclos de estudos de diferentes áreas, como de Enfermagem, Medicina, Engenharias, Ciências Físico-Químico-Naturais ou de Geologia, acerca dos benefícios do estreitamento de laços entre a investigação e a educação. Todos eles enfatizam que esse estreitamento constitui um meio de (i) proporcionar contextos adequados à articulação entre as práticas pedagógicas e a investigação na área da Educação; (ii) reforçar a formação científica através do desenvolvimento de competências de investigação e de outras relacionadas como as competências refletivas, digitais, de gestão de dados e de comunicação ao público; (iii) promover a aprendizagem autónoma, bem como de (iv) lhes promover a autoestima e a confiança, bem como lhes aumentar a motivação para progredirem estudos.

No que concerne ao contexto educativo português, esta integração acontece, muitas vezes, só nos últimos anos dos cursos, e para efeito de Dissertações, Estágios, Projetos. Ao nível do ensino secundário, ocorre através de projetos que integram alunos na investigação. São projetos normalmente ligados diretamente às disciplinas de biologia, química e afins (ex. Projetos Ciência Viva), onde professores e alunos de escolas de ensino básico e secundário participam em atividades, em colaboração com centros de investigação ou Universidades (ex. exploratório de Coimbra).

Em relação ao ensino superior (ES), tal integração está implícita nas diretrizes institucionais, que por sua vez remetem, para propósitos estabelecidos ao nível da coordenação de cursos de mestrado e doutoramento. São, assim, inúmeros e variados os mestrados e doutoramentos que incluem esse propósito de integrar estudantes na investigação. Acontece é que, muitas vezes, isso só acontece nos últimos anos dos cursos, e para efeito de Dissertações, Estágios ou Projetos.

A título de exemplo, há um estudo desenvolvido por Cabral (2017), onde se descreve a implementação de uma estratégia ativa de ligação entre o Ensino e a Investigação, no contexto da unidade curricular de Métodos e Técnicas de Investigação em Educação, do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, num Instituto Superior Politécnico. Entre os benefícios, a autora destaca que cada estudante se desenvolve “intelectualmente e perspetiva o seu acesso ao conhecimento como um processo ativo e dinâmico e o docente desenvolve-se académica e profissionalmente ao assumir uma atitude de partilha e questionamento constantes” (p. 13). A autora acrescenta, ainda, que esta ligação permite “desenvolver a compreensão que os estudantes têm do papel que a investigação desempenha no âmbito da sua área disciplinar; desenvolver as capacidades dos estudantes para conduzir investigação no âmbito da sua formação; privilegiar oportunidades de investigação e gerir o contacto dos estudantes com a investigação dos seus professores” (p. 13)

Nesta linha de ideias, o presente estudo pretende constituir um estímulo a futuras pesquisas sobre a integração de jovens nas dinâmicas de produção do conhecimento científico, e à implementação de iniciativas institucionais alicerçadas nessa integração, onde professores e estudantes sejam desafiados a cooperar numa perspetiva de *peer to peer*.

6. CONCLUSÕES

Se por um lado, estudos desenvolvidos no âmbito da identificação de estratégias que reduzem as taxas de abandono académico e que contribuem para o sucesso académico, apontam para a necessidade de um maior envolvimento dos estudantes em iniciativas propostas por professores, por outro, acredita-se que essas iniciativas poderão passar pela integração dos estudantes em projetos de investigação, com equipas multidisciplinares. Acredita-se que tal integração nessas equipas, promova nos estudantes um sentido de maior responsabilidade, utilidade e, por conseguinte, uma maior motivação para continuarem os estudos e daí obterem, o sucesso académico. Estudos referidos evidenciam relações de benefício entre inserção na investigação e motivação e sucesso dos estudantes. Face a este conjunto de evidências que sustentam uma mudança de paradigma na relação entre os estudantes e a investigação, assim como perante políticas educativas ao nível europeu de estreitar as relações entre professores, estudantes e a investigação e políticas públicas nacionais, institucionalizadas pelo regime jurídico de avaliação do ES, propõe-se em jeito de conclusão e como sugestão, para o contexto português, que outros estudos sejam desenvolvidos, no sentido de aprofundar o estado de arte da integração de estudantes universitários na investigação. Adicionalmente, propõe-se que esses estudos aprofundem a relação entre o envolvimento dos estudantes em projetos de investigação e a sua motivação e sucesso académico. Para isso, é vital que as IES colaborem entre si, visando em conjunto conceber, implementar e avaliar um programa de

apoio à inserção de estudantes em projetos de investigação reais, independentemente das áreas de formação, e.g. artes, ciências sociais e as humanidades e ciências exatas.

Considera-se, assim, que envolver estudantes universitários em equipas de investigação, cada uma com a sua própria orgânica, método(s) de trabalho(s) e rede de investigadores de diferentes áreas, constitui uma oportunidade única para os mesmos, não só desenvolverem competências essenciais à sua formação académica e pessoal, mas também para desenvolverem um sentido de responsabilidade e uma maior motivação para prosseguirem na concretização dos seus objetivos de vida.

REFERÊNCIAS

- Benjet, C., Hernández-Montoya, D., Borges, G., Méndez, E., Medina-Mora, M. E., & Aguilar-Gaxiola, S. (2012). Youth who neither study nor work: Mental health, education and employment. *Salud Publica de Mexico*, 54(4), 410-417.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* — Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1991)
- Cabral, A. P. (2017). Ensinar metodologia de investigação recorrendo à investigação como metodologia. *Indagatio Didactica*, 9 (1), 10-26.
- Cabrita M C (2007). *Causas do abandono escolar de adultos em Contexto de formação – um estudo de caso múltiplo*. Dissertação para obtenção do grau de mestre. Universidade do Algarve/ Instituto Politécnico de Beja.
- CE [Comissão Europeia] (2016). *Monitor da Educação e da Formação de 2016*. Portugal. CE. Retirado 18 julho, 2018, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/monitor2016-pt_pt.pdf
- CNE [Conselho Nacional de Educação] (2016). *Organização da escola e promoção do sucesso escolar*. Parecer. Lisboa: CNE
- Erickson, R.A. (2001). Erickson, R.A. (2001). Why involve students in research? (2001). Innovations in Undergraduate Research and Honors Education: Proceedings of the Second Schreyer National Conference 2001. 10. Retirado julho 18, 2018 de <http://digitalcommons.unl.edu/nchcschreyer2/10>
- Fernate A., Surikova S., Kalnina D., & Sanchez Romero, C. (2009). Research-based academic studies: Promotion of the quality of learning outcomes in higher education? Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Vienna, 28-30 September 2009.
- Ferreira F & Fernandes P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção o olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 177-197.
- Jenkins A., & Zetter, R. (2003). Linking Teaching and Research in Departments. York (United Kingdom): Generic Centre/ Learning and Teaching Support Network. Retirado julho 18, 2018, de http://www.alanjenkins.info/publications/PF_Jan_07_Martyn_Stewart_RIT.pdf
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar – Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.
- Katz, I. & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educ Psychol Rev*, 19, 4, 429-442.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Najimi A., Sharifirad G., Amini M., & Meftagh S. D. (2013). Academic failure and students' viewpoint: The influence of individual, internal and external organizational factors. *Educ Health Promot*. 2: 22.
- OECD [Organization for Economic Cooperation and Development] (2004). *Education at a Glance: OECD Indicators 2004*. Retirado julho 18, 2018, de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33714494.pdf>
- OECD (2006). *Education policy analysis: focus on higher education – 2005-2006 edition*. OECD. Retirado julho 18, 2018, de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationpolicyanalysisfocusonhighereducation--2005-2006edition.htm> .
- Starlink. (2004). Educating the NetGen: Strategies that work. Participant Packe. Retirado julho 18, 2018, de <http://www.starlinktraining.org/packets2004/packet129.pdf>
- Martins L. S. T. R. (2007). *Um olhar sobre o (in) sucesso escolar na diversidade cultural. Estudo de caso*. (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade Aberta.

- Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2001). *Plano nacional de emprego*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade
- McBride, T., & Nief, R. (2011). *The mindset list*. Retirado julho 29, 2018, de <http://www.beloit.edu/mindset/>
- Ryan R. & Decci E. (2000). Extrinsic and intrinsic motivations: classic definitions and news directions. *Contemporary Education Psychology*, 25, 54-67.
- Sousa Santos B. (2016) - *La universidad en el siglo XXI*. Cidade do México: Siglo XXI Editores.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Töröcsik M., Szűcs K. & Keh, D. (2014). How Generations Think: Research on Generation Z. *Acta Universitatis sapientiae, communication*, 1, 23–45.
- UNRIC [Centro Regional de Informação das Nações Unidas] (2016). Guia sobre desenvolvimento sustentável. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. Retirado julho 2018, de https://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2edicao_web_pages.pdf
- Walkington, H. (2016). Students as researchers, students as authors: strategies for engaging students in research and dissemination, Presentation at the 7th Innovation Room on 'Investigative Learning' of the Centre for Education and Learning on 11 November.
- Windham, C. (2005). The Student's Perspective. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds), *Educating the Net generation* (pp. 5.1-5.16). Boulder, CO: EDUCAUSE.

CRIATIVIDADE E LEITURA: (des)construções e itinerários da profissionalidade

Dulce Melão

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, dulcemelao@esev.ipv.pt

Resumo

Atualmente as práticas educativas reconstróem-se de modos muito diversificados, entretecendo-se de leituras múltiplas que dialogam com a criatividade e com as representações que lhes podem subjazer. Tal coloca inúmeros desafios dentro e fora da arena educativa, estimulando-nos a repensar diferentes formas de os ultrapassar através da partilha e da cooperação conjunta. Nesta reflexão apresentamos alguns caminhos que ecoam em tal partilha, focando a nossa atenção nos seguintes aspetos: i) criatividade e leitura – conceitos, representações e desvios; ii) «leitura criativa» – dos mundos da literatura (para a infância). Concluímos que a criatividade e a leitura, enquanto constructos plurais, exigem permanentes desdobramentos nas práticas educativas, resultando da sua interação e diálogo, aspetos que muito contribuem para repensar o nosso posicionamento na sociedade.

Palavras-chave: criatividade, leitura, ensino, representações, literatura para a infância.

Abstract

Nowadays, educational practices are rebuilt in very diversified ways, intertwining in multiple readings that dialogue with creativity and the conceptions that may underlie them. This poses numerous challenges within and outside the educational arena, stimulating us to rethink diverse ways of overcoming them through sharing and co-operation. In this reflection we present some paths that echo in such sharing, focusing our attention on the following aspects: i) creativity and reading - concepts, conceptions and deviations; ii) «creative reading» – the worlds of literature (for children). We conclude that creativity and reading, as plural constructs, call for permanent developments in educational practices, resulting from their interaction and dialogue, aspects that greatly contribute to rethink our position in society.

Keywords: creativity, reading, teaching, conceptions, children's literature.

«Ser sempre criança»
(Lopes, 2018, p. 36)

«Com o Sr. Faria aprendi a olhar para as coisas. E descobri que algumas delas são mesmo muito bonitas...»
(Martins, 2016, s/p)

1. INTRODUÇÃO

Educar para a incerteza é hoje uma certeza consensualmente aceite. Estudos internacionais focam os desafios plurívocos constantemente colocados em contextos educativos e suas repercussões no tecido social (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2017; UNESCO, 2016a). Neste sentido, ao refletirmos sobre «Criatividade e leitura: (des)construções e itinerários da profissionalidade» procuramos explorar alguns caminhos que, trazendo mais inquietações, contribuam para repensar (com o desassossego próprio de quem se assume como leitora) práticas educativas que possam ser pautadas pela generosidade de quotidianos partilhados – com os estudantes, com os colegas, com outros leitores de mundos.

A nossa reflexão contempla os seguintes aspetos: i) criatividade e leitura – conceitos, representações e desvios; ii) «leitura criativa» - dos mundos da literatura (para a infância). Na primeira parte revisitamos brevemente os conceitos de criatividade e de leitura, no intuito de apontar apenas para algumas das vias que possibilitam a sua permanente (des)construção e reconstrução, parte integrante de múltiplos contextos educativos, mas também do nosso dia-a-dia, de vários modos. Os itinerários traçados cruzam-se na seção dois, no âmbito da qual revemos algumas das propostas de leitura incluídas na nossa comunicação oral (apresentada no 1.º Ciclo de conferências sobre o lúdico, a criatividade e a transgressão no ensino, em 2014) às quais se juntam outras que connosco foram caminhando desde então.

Na síntese final apresentada, concluímos que a criatividade e a leitura, enquanto constructos plurais, exigem permanentes desdobramentos nas práticas educativas, resultando da sua interação e diálogo, aspetos que muito contribuem para repensar o nosso posicionamento na sociedade, bem como a nossa profissionalidade docente, entendida na sua multidimensionalidade (Morgado, 2011) e reconstruindo-se enquanto exercício de serenidade.

2. CRIATIVIDADE E LEITURA – CONCEITOS, REPRESENTAÇÕES, DESVIOS

2.1. Criatividade – do singular e do múltiplo

A atenção concedida à relevância da criatividade na sociedade tem sido crescente (Beghetto & Kaufman, 2017; Runco, 2017), procurando fazer eco dos desafios, cada vez mais complexos, em que todos participamos, no âmbito de exercícios de cidadania plurais e diversificados que são, também, alvo de valorização, a nível nacional e internacional (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2017; Martins, 2017). Como sublinham Alencar e Fleith (2010, p. 201), «Tem sido lembrado que a capacidade de criar é essencial na sociedade do conhecimento, fator chave para lidar com as mudanças rápidas e complexas que caracterizam o mundo contemporâneo». Sátiro (2012) entende que o papel que cada cidadão pode desempenhar para acompanhar, com sucesso, tais mudanças, passa pela sua vontade de melhorar o «sistema social» que partilha com outros, defendendo que «Quanto mais criativo for o sistema social, mais criativo será o cidadão» (Sátiro, 2012, p. 140).

Importa sublinhar que vários relatórios recentes que têm no seu cerne repensar a Educação, concedem destaque à criatividade: i) pelo papel que pode desempenhar na aprendizagem ao longo da vida, devendo, por exemplo, ser alvo de particular reflexão no âmbito da formação dos professores (Caena, 2014; EUROPEAN COMMISSION, 2015); ii) pelos modos como mutuamente (nos) interpela e convoca a «diversidade cultural», com distintos matizes, possibilitando, porventura, ampliar formas de reposicionamento no mundo (UNESCO, 2015); iii) pela importância do seu desenvolvimento privilegiado em contextos educativos, nomeadamente no âmbito de atividades que promovam o incremento da imaginação, através de práticas de leitura devidamente planificadas (UNESCO, 2016b); iv) no que respeita ao compromisso (ambicioso) da educação para a cidadania global (UNESCO, 2016a).

É consensualmente aceite que um dos maiores desafios no que respeita à criatividade reside na sua definição (Morais, 2011; Sawyer, 2012; Goldberg, 2018). Não sendo nosso objetivo o aprofundamento de tal explicitação, entendemos ser relevante, ainda que sumariamente, abordar aspetos da sua multidimensionalidade que, em seções seguintes, podem instituir-se enquanto objeto de reflexão, no que se refere às práticas de leitura que abordaremos.

Na sistematização que realiza sobre os «desafios» do conceito de criatividade, Morais (2011) sublinha que o conceito se «veste» de quase centenas de definições, contemplando os seguintes aspetos: i) aptidões (alvo de tratamento para o estabelecimento de um perfil individual, em testes formulados para o seu específico destringer) que podem ter eco em «produtos criativos», bem como no quotidiano; ii) motivação, implicando um elevado compromisso e exigência no/com o que se faz, não pactuando com a reprodução; iii) conhecimento(s) aprofundado(s) no domínio em que se cria, aliados ao conhecimento multidisciplinar; iv) personalidade, destacando-se alguns traços como por exemplo a autonomia, o sentido de humor, a persistência, etc.; v) processos cognitivos, envolvendo o processamento da informação; vi) condicionamento criado pelo olhar de outrem que atribui criatividade (por exemplo, os professores, os críticos de arte, etc.).

Goldberg (2018) encara, por seu turno, a criatividade enquanto constructo complexo e multifacetado, englobando componentes do foro cognitivo, biológico e social que impedem o estabelecimento de uma definição universalmente aceite, conduzindo-o ao uso da expressão «criatividades múltiplas». Tal carácter multifacetado é consensualmente entendido enquanto um dos traços da criatividade, considerando-se, também, ser um dos desafios que promove questionamentos múltiplos nas suas abordagens (Runco, 2017; Sternberg & Kaufman, 2018).

Da reflexão sobre a relevância da criatividade e do seu aparato de reconceptualização não estão ausentes as representações que os profissionais da Educação possam ter sobre as mesmas. Diversos estudos têm vindo a sublinhar a existência de possíveis repercussões entre as representações que os professores têm do conceito de criatividade e as suas práticas, em distintos níveis de ensino (por exemplo, Monteiro, Morais, Braga & Nakano, 2013; Saracho, 2012; Ucus, 2018). Investigação realizada tem igualmente apontado para a importância de conhecer as representações das crianças sobre a criatividade, atribuindo ao contexto familiar um papel relevante no que respeita ao seu desenvolvimento (Fleith, 2017; Krumm, Rubilar, Lemos & Oros, 2015). Tais representações,

quer se trate de contextos educativos formais ou informais, sempre encarados na sua singularidade e na sua diversidade, deverão, pois, fazer parte da reflexão sobre a criatividade, nas suas múltiplas dimensões.

Do exposto se pode inferir que a redefinição permanente do conceito de criatividade não pactua com percursos que tenham como apanágio a linearidade mas, antes, promove e vai agasalhando desvios, reconhecidos enquanto favorecedores da complexidade e da renovação de que se entretecem os pilares que os sustentam, consolidando-se «(...) no sentido estético individual que escolhe não aceitar o caminho principal e comum («o gato está no tapete»), mas um canal secundário («o gato dormita no tapete»)» (Manguel, 2015, p. 123).

2.2. Leitura(s) e leitores – do inesperado acolhimento

À semelhança do sumariamente explicitado no que se refere ao conceito de criatividade, também a leitura possui um carácter multifacetado, autorizando desvios. Tal vem sendo sublinhado com maior frequência na literatura de especialidade (Martos Nuñez & García, 2017; Sousa & Costa-Pereira, 2016) e vincado, por exemplo, de forma bastante ampla, por Martos Nuñez e Fernández-Figueras (2013) que sublinham a natureza poliédrica da leitura, fruto do que entendem enquanto consequência de uma conjugação de fatores, situando influências múltiplas do «oceano» da *internet* no seu centro. Rejeitando a oposição entre o comumente designado contraste entre o impresso e o digital, os autores defendem a existência de uma «ecologia integradora» que abarque um conjunto de literacias significativas para a leitura. Trata-se, pois, de acolher um conjunto de práticas de leitura que se vão renovando, em permanência, exigindo o cuidado e o entusiasmo que caracterizam quem ama ler.

Tal renovação, repercutindo-se em toda a sociedade, coloca, também desafios acrescidos em contexto educativo. Em Portugal, as respostas plurais a tais desafios têm sido plasmadas nos documentos curriculares em vigor, mormente as recentemente renovadas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), alinhados com o Plano Nacional de Leitura (PNL).

No primeiro documento mencionado é referido que «O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância» (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 66), sendo reiterada a importância de promover o prazer e a motivação para ler e para escrever, atividades às quais se atribui, entre outras, uma função «lúdica», associada a diferentes tipos de textos e apoiada numa interação profícua com a família. De destacar, nas aprendizagens a promover: «Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância» (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 71). Adicionalmente é frisada a importância da disponibilização de livros e de materiais de leitura de qualidade, quer no respeitante ao conteúdo, quer do ponto de vista estético, valorizando-se modos de fruição que poderão contribuir para a formação de leitores. O cumprimento dos objetivos elencados passa pelo compromisso dos profissionais da Educação com o estabelecimento e a mediação de práticas de leitura que vão ao encontro dos interesses das crianças, amparando e promovendo a sua curiosidade sobre os mundos que as rodeiam.

No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) também se procura dar respostas aos numerosos desafios imbricados nas leituras que fazemos, nomeadamente através do estabelecimento dos domínios da Leitura e Escrita e da Educação Literária, de cuja articulação poderão resultar percursos de formação de leitores ao longo da vida. Neste documento curricular, alguns dos objetivos traçados fazem eco da relevância da criatividade, mormente no que se refere à prossecução e ao desenvolvimento de atividades que se cruzam com práticas de escrita criativa.

O Plano Nacional de Leitura (PNL), quer através de múltiplas iniciativas promovidas em articulação com contextos educativos específicos, quer através das recomendações de leitura que fazem parte das suas extensas listas, procura, também ampliar possíveis propostas de educar para/com a literatura, espelhando a oferta editorial, cada vez mais rica, respeitante a obras que têm como destinatário extratextual privilegiado as crianças.

Cada leitor(a) vai, também, reconstruindo a sua história, através das leituras que vão ao seu encontro, e ainda quando se encontra com outros(as) leitores(as) que generosamente partilham o que leram, com uma luminosa paixão – como a que se entrelaça nas palavras de José Luís Peixoto ao lembrar a biblioteca itinerante que fez parte do seu percurso (Peixoto, 2014, s/p): Impressionava-me a quantidade de livros. Precisava de me esticar para chegar às prateleiras mais altas e, por isso, parecia-me que não tinham fim. (...) Levávamos sempre a quantidade máxima de

livros. (...) Eu, que estou aqui neste instante, também estava lá, a cheirar aqueles livros, a subir para a carrinha, a escutar a voz do doutor Dinis. Por isso, ainda que use as mesmas palavras até à exaustão, hei de continuar a repetir esta história. Sempre. É a minha história.

Inesperado acolhimento, aguarda, pois, os leitores sempre que as palavras, ou os silêncios, vão ecoando através das leituras que fazem, quer seja em livros-álbum onde as ilustrações «dançam» (Fazenda, 2015), quer em poemas em que os versos sorriem e abraçam (Andrade, 2016; Reis-Sá, 2017) ou, simplesmente, *Há gente em casa* (Ondjaki, 2018). Na secção seguinte, procuramos dar conta (ainda que de forma breve), também, de tal acolhimento.

3. “LEITURA CRIATIVA” – DOS MUNDOS DA LITERATURA (PARA A INFÂNCIA)

Nesta seção apresentamos alguns dos mundos da literatura (para a infância) que, em nosso entender, podem configurar propostas de práticas de leitura que favoreçam o desenvolvimento da criatividade, aliada à promoção da imaginação e ao brincar, associando tais aspetos à materialidade do livro. À semelhança de Simpson (2016, p. 12), entendemos que

(...) if students do not learn to read while associating the act of reading with high levels of engagement brought about by interesting plots, believable characters and extended vocabulary, they will not associate reading with the kind of enjoyment that is essential to making them lifelong readers.

Como frisam Azevedo e Martins (2011, p. 24), «Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida». Nesse sentido, vamos aprendendo a ser leitores, cultivando a atenção ao detalhe e procurando hospedar a generosidade dos silêncios que, por vezes, transbordam das páginas impressas, bem como acolher os livros que nos chamam, abertamente, desde o título. Tal é o caso da proposta de Isabel Minhós Martins e Bernardo de Carvalho em *Este livro está a chamar-te (não ouves?)* (Martins, 2013a), no qual autora e o ilustrador oferecem aos leitores caminhos de exploração a palmilhar com criatividade, numa aliança invulgar entre os peritextos e a narrativa que possibilita redimensionar, de acordo com as práticas de leitura partilhada que tiverem lugar, o prazer de ler. *Uma onda pequenina* (Martins, 2013b) é, também, um excelente exemplo de reinvenção de modos de ler, pelas renovadas cumplicidades que promove com os leitores, incitando-os a escutar a amizade de modo inusitado, embalados pelo mar e chamados a participar ativamente nas brincadeiras do protagonista (passeando, nadando, mergulhando...).

Outras leituras apelam ao exercício de múltiplos sentidos, como o *Livro com cheiro a morango* (Vieira, 2006), o *Livro com cheiro a baunilha* (Vieira, 2007) ou o *Livro com cheiro a chocolate* (Vieira, 2005) por exemplo. Incluídos no Plano Nacional de Leitura (PNL) para distintos níveis de ensino e anos de escolaridade reúnem um conjunto de textos diversificados, distinguindo-se alguns aspetos peritextuais que reforçam o apelo aos sentidos (destaque-se, no caso do *Livro com cheiro a baunilha*, a inclusão da receita de bolo de baunilha na capa, convidando a uma saborosa antecipação do que aguarda os leitores no interior do livro e favorecendo a exploração da fase da pré-leitura).

José Jorge Letria ensina-nos, por seu turno, a *Ler doce ler* (Letria, 2004) e a repousar em palavras iluminadas em *Se eu fosse um livro* (Letria, 2011). No primeiro caso, o autor recorda-nos, por exemplo, que «Os livros são casas/com meninos dentro/e gostam de os ouvir rir/de os ver sonhar/e de abrir de par em par/as paisagens e as imagens,/para eles, lendo, poderem sonhar» (Letria, 2007, s/p). Os livros são abrigos, dão abrigo e abrigam sonhos. Em qualquer idade. O sonho é recuperado em *Se eu fosse um livro* (Letria, 2011) no qual o texto e as ilustrações (de André Letria) se aliam para promover deambulações diversificadas, estabelecendo um diálogo visualmente muito apelativo que convida a multiplicar momentos de fruição e de jogo, através das possibilidades propostas e livremente expostas, página a página.

A natureza também invade páginas onde sopra o vento e a relva pode ser manto que cobre sonhos e dá alento à imaginação, como em *Lá fora. Guia para descobrir a natureza* (Rosário & Dias, 2014). A capa do livro convoca o olhar atento desenhado na atenção que um rapaz e uma rapariga dedicam a um caracol. Cada página surpreende de formas distintas, quer através de ilustrações científicas, que possibilitam conhecer, por exemplo, diferentes espécies de borboletas e de flores, quer através de convites explícitos, aos leitores, como este: «Deita-te no chão e olha para as folhas das árvores. Vais ver como isso te dará uma sensação boa, de tranquilidade» (Rosário & Dias, 2014, s/p). Cumpre referir o caráter emancipatório de que se revestem as ilustrações neste livro, permitindo uma aproximação rara e feliz dos leitores à natureza, ao livro e à leitura.

Propostas mais recentes, de livros-álbum, merecem também reparo. Como sublinham Wolpert e Styles (2016, p. 105), «(...) sophisticated picturebooks over the past thirty years have consistently challenged our understanding of texts and reading in contemporary life». É o caso da coleção intitulada «Livros para sonhar», da Kalandraka Editora, que inclui um conjunto de contos tradicionais «revisitados» – por exemplo, *A galinha ruiva* (Martínez, 2013), *Grão de milho* (González, 2010), etc. – bem como propostas específicas para «pequenos leitores», «leitura autónoma», «clássicos contemporâneos» e ainda deliciosas caixinhas com uma seleção de sete pequenos livros, com o grafismo irrepreensível dos formatos maiores, favorecendo experiências de leitura inusitadas (apelando a caminhar a par com a criatividade).

Das múltiplas possibilidades propostas, mencionamos, brevemente, apenas duas – *A árvore da escola* (Sandoval, 2016) e *A que sabe a lua* (Grejniec, 2003), – seguindo o critério, sempre subjetivo, do gosto pessoal, ao qual aliamos o entrelaçamento primoroso entre texto e ilustração, entendendo-a enquanto um dos aspetos que muito pode contribuir para a promoção do prazer de ler, de forma multidimensional, incrementando a criatividade.

No primeiro caso, o acolhimento começa pela capa do livro, retratando um portão aberto, de par em par, para revelar a centralidade de uma pequena árvore iluminada, na companhia de um menino e de um gato. A história, de aparência singela apenas para os menos atentos, põe em relevo a importância da atenção, do carinho e da partilha: um dia, Pedro repara na única árvore que habitava o pátio da escola – uma árvore fininha, com algumas folhas secas. Quando decide regá-la, nascem várias folhas; dias depois, abraça-a e brota um ramo novo: «Depois, o Pedro explicou aos colegas que as árvores precisam de muito carinho para crescer» (Sandoval, 2016). As páginas duplas do livro ampliam a solidariedade e a generosidade geradas: os colegas de Pedro e a professora passam a valorizar a árvore que se torna companheira de brincadeiras e dá origem a uma semente que germinará no pátio de outra escola. E a generosidade cresce, a partilha renasce.

Na segunda obra selecionada, os leitores deparam-se com um conjunto de animais que pretende ver satisfeita a sua curiosidade, no que respeita ao sabor da lua – será doce ou amarga? O apelo à imaginação é permanente e a curiosidade vai sendo alimentada enquanto os leitores acompanham os esforços dos animais para alcançarem o seu objetivo. Inesperadamente, é o rato quem o consegue, com o auxílio e a generosidade de todos, valorizando-se, sobremaneira, a partilha dos esforços e do resultado, já que o rato, depois de saborear, satisfeito, um pequeno pedaço de lua, «(...) foi dando migalhas do pedacinho ao macaco, ao raposo, ao leão, à zebra, à girafa, ao elefante e à tartaruga. E a lua soube-lhes exactamente áquilo que cada um deles mais gostava» (Grejniec, 2003, s/p). A onnipresença da lua, pelo protagonismo visual que lhe é concedido, acolhe sonhos e resguarda os leitores.

Do breve percurso realizado, resulta o convite à aceitação de propostas de leituras que, pelas abordagens inusitadas que despertam e estimulam, possibilitam renovar práticas educativas em que a imaginação e a curiosidade assumam centralidade, promovendo redescobertas que se vão multiplicando.

4. SÍNTESE FINAL

Numa sociedade em que a criatividade é crescentemente valorizada, importa revisitarmos e repensarmos as nossas práticas educativas, em geral, e as práticas de leitura que acarinhámos, em particular, de modo a auxiliar e a fortalecer formas inovadoras de «olhar para as coisas» (Martins, 2016), redescobrimo-as e partilhando-as com os que nos rodeiam. O carácter multifacetado, a versatilidade e as incertezas em permanente reequacionamento no que respeita aos conceitos de criatividade e de leitura podem ser encarados como mais-valia no quadro maior da caminhada solidária em que a Educação se institui. Educar com/para a leitura e a criatividade é, pois, cada vez mais, um exercício responsável de cidadania(s).

Face ao exposto, acolher as leituras que vêm ao nosso encontro em contexto educativo ou fora dele é um compromisso assumido por todos os leitores que entendem que os mundos da literatura (para a infância) percorrem quotidianos em que nos revemos quando lemos. Apoiando-nos, porventura, em «descoisas» como «pisar um chão de estrelas: simples, simples – descalce sapatos, abdique de confortos rebuscando a sensação da própria pele. Agora volte a calçar-se, mas use sua alma. Transfigurando sítios, alma ajuda estrelas a serem péafagadas em vez de péspezinhadas» (Ondjaki, 2008, p. 63).

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2010). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação*, 15 (2), 201-206. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a11v15n2.pdf>
- Andrade, E. (2016). *Vertentes do olhar*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). Formar leitores no ensino básico: a mais-valia da implementação de um clube de leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 24-35.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2017) (Eds.). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. M. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2017). *Citizenship education at school in europe – 2017. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROPEAN COMMISSION (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fazenda, J. (2015). *Dança*. Lisboa: Pato Lógico Edições.
- Fleith, D. S. (2017). Criatividade, motivação para aprender, ambiente familiar e superdotação: um estudo comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>
- Goldberg, E. (2018). *Creativity: the human brain in the age of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- González, O. (2010). *Grão de milho*. Ilustrações de Marc Taeger. Matosinhos: Kalandraka Editora.
- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a lua?* Matosinhos: Kalandraka Editora.
- Krumm, G., Jubilar, J. V., Lemos, V. & Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, 13, (2), 21-32 doi: 10.11144/Javerianacali.PPS113-2.pcnp
- Letria, J. J. (2004). *Ler doce ler*. Ilustrações de Rui Castro. Lisboa: Terramar.
- Letria, J. J. (2011). *Se eu fosse um livro*. Ilustrações de André Letria. Lisboa: Pato Lógico Edições.
- Lopes, A. (2018). *Estar em casa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Manguel, A. (2015). *Uma história da curiosidade*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Martinez, P. (2013). *A galinha ruiva*. Ilustrações de Marco Somà. Matosinhos: Kalandraka Editora.
- Martins, G. O. (2017) (Coord.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. M. (2013a). *Uma onda pequenina*. Ilustrações de Yara Kono. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. (2013b). *Este livro está a chamar-te (não ouves?)*. Ilustrações de Madalena Matoso. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M. (2016). *Obrigado a todos!*, 3.^a edição. Ilustrações de Bernardo Carvalho. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martos Nuñez, E & Fernández-Figares, M. (2013) (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial: RIUL- Santillana.
- Martos Nuñez, E. & García, A. M. (2017). La lectura universitaria y los mitos de la alfabetización. In E. M. R. Leyva (Coord.) *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 3-28). México: UNAM/Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Monteiro, A. S., Morais, M. F., Braga, A. C., & Nakano, T. (2013). Representações sobre criatividade: diferenças entre docentes portugueses do ensino básico e secundário. *AMAZônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 6 (1), 327-357. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/32392>
- Morais, M. F. (2011). Criatividade: desafios ao conceito. *Anais do Congresso Internacional de Criatividade e Inovação*, 1. Manaus: UFMA, pp. 8-28. Disponível em: http://www.criabrasil.org.br/arquivos/pdfs/122_anais_trabalhos_completos.pdf
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: desafios e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, 19 (73), 793-812. Disponível em www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf
- Ondjaki (2008). *Há prendisajens com o xão*, 3.^a edição. Lisboa: Caminho.
- Ondjaki (2018). *Há gente em casa*. Lisboa: Caminho.
- Peixoto, J. L. (2014). Conta lá a história das bibliotecas itinerantes. *Visão*, 1099. Disponível em <http://visao.sapo.pt/jose-luis-peixoto=s25419#ixzz2xklglpUO>
- Reis-Sá, J. *Quase outros poemas*. Porto: A Casa dos Ceifeiros.

- Rosário, I. T. & Dias, M. A.P. (2014). *Lá fora. Guia para descobrir a natureza*. Ilustrações de Bernardo Carvalho. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Runco, M. A. (2017). *Creativity. Theories and themes: research, development and practice*. London: Academic Press.
- Sandoval, A. (2016). *A árvore da escola*. Ilustrações de Emilio Urberuaga. Matosinhos: Kalandraka Editora.
- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early child development and care*, 182 (1), 35-44. doi:10.1080/03004430.2010.535899
- Sátiro, M. A. L. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Tese de doutoramento (não publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponível em <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43121>
- Sawyer, K. (2012). *Explaining creativity: the science of human innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Simpson, A. (2016). *The use of children's literature in teaching: a study of politics and professionalism within teacher education*. London: Routledge.
- Sousa, O. C. & Costa-Pereira, T. (2016). Escrita, leitura e aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior. *EXEDRA. Número Temático. Entre a investigação e as práticas em didática do Português: alguns diálogos*, 213-233. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2016/12/11-OTILIA-C-SOUSA.pdf>
- Sternberg, R. J. & Kaufman, J. C. (2018) (Orgs.). *The nature of human creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ucus, S. (2018). Exploring creativity in social studies education for elementary grades: teachers' opinions and interpretations. *Journal of Education and Learning*, 7 (2), 111-125. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167086.pdf>
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016a). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Education 2030. Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Brasília: UNESCO.
- Vieira, A. (2005). *Livro com cheiro a chocolate*. Ilustrações de Daniela Gonçalves. Lisboa: Texto Editora.
- Vieira, A. (2006). *Livro com cheiro a morango*. Ilustrações de Carla Nazareth. Lisboa: Texto Editora.
- Vieira, A. (2007). *Livro com cheiro a baunilha*. Ilustrações de Afonso Cruz. Lisboa: Texto Editora.
- Wolpert, M. A. & Styles, M. (2016). 'What else can this book do?' Picturebooks as stage sets for acts of reading. In E. Arizpe e V. Smith (Eds.) *Children as readers in children's literature* (pp. 93-106). London & New-York: Routledge.

O DOCENTE QUE CRIA ATIVIDADE NA AULA DE LÍNGUAS: cenários criativos

Fátima Susana Amante

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão e CI&DEI, susanamante@estgv.ipv.pt

Ana Isabel Silva

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação e CI&DEI, aisilva@esev.ipv.pt

Resumo

Nas últimas décadas, no plano internacional, temos assistido a um crescente reconhecimento da importância da aprendizagem de Línguas e do respeito pelas diferentes culturas. As políticas educativas nacionais têm acompanhado estas dinâmicas em favor da promoção da diversidade linguística e cultural, já que as nossas escolas são (ou devem ser, na era da globalização), cada vez mais, inclusivas. Tal implicou, por um lado, a produção de materiais didáticos diversificados, por outro impôs rápidos processos de atualização dos docentes para poderem operacionalizar documentos referenciais ou, simplesmente, para porem em prática um ensino que responda às exigências da atual sociedade de informação e comunicação. De facto, na origem destes processos estão, também, as mudanças contínuas no domínio da tecnologia, da cultura e nas esferas social, política e económica e dos meios de comunicação social que, no exercício democrático, produzem e tornam acessíveis inúmeras informações, com vista à construção de uma sociedade do conhecimento. Porém, fazer a triagem dessa informação tornou-se uma tarefa cada vez mais difícil para os professores, pois deles se exige uma constante atualização e, em pouco tempo, sujeita ao escrutínio dos alunos a partir das ferramentas tecnológicas disponíveis. Nesse sentido, tornar interessante e motivante o conhecimento pode tornar-se uma tarefa complexa, atendendo ao perfil do aluno do século XXI. Os espaços além da sala de aula tornam-se cenários de aprendizagem e de construção de conhecimento. As aulas de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras tornam-se ainda mais desafiantes, já que o que se ensina não é apenas o idioma, mas tudo que ele transporta, como a cultura, a literatura, a gramática e os diversos níveis de leitura e escrita que não se reduzem à decifração e automatização enquanto como produção de conhecimento em Língua Materna (LM) e em Língua Estrangeira (LE), produto. O desenvolvimento de competências como a leitura, escrita e oralidade é processual, dependendo de tempo e também de estratégias e atividades que considerem cenários criativos através de articulação entre áreas do conhecimento, através de exemplos do quotidiano e recorrendo a estratégias de intertextualidade. Consideramos que é, por isso, necessário ampliar o espectro de ação, de materiais, recursos e experiências dos docentes para que estes possam criar atividades. Neste capítulo, propomos: a) sensibilizar a comunidade docente para a importância da criatividade e demonstrar a sua aplicabilidade em contexto didático; b) redimensionar a perspetiva sobre o trabalho criativo particularmente no inglês. Para os concretizar, percorreremos etapas que passarão por desmistificar as concepções de criatividade; clarificar a intertextualidade como espaço rico em produção de conhecimento; perspetivar a escrita como cenário criativo e ainda configurar a criatividade pelas Línguas.

Palavras-chave: Criatividade; Língua Portuguesa; Língua Estrangeira (inglês); Intertextualidade; Atividades didáticas.

Abstract

Over the past decades, at an international level, we have witnessed a growing recognition of the importance of language learning and of respecting different cultures. National educational policies have been following these trends in an attempt to promote linguistic and cultural diversity, because our schools are (or should be, in this age of globalisation) increasingly inclusive. On the one hand, this has resulted in the production of a wide variety of teaching materials, and on the other hand this has made it imperative for teachers to undergo in-service training in order for them to be able to comply with and enforce state curriculum standards or just to put into practice a pedagogy that responds to the demands of today's information and communication society. In fact, at the core of these processes, we also need to consider the ongoing changes in the fields of technology and culture, and in the social, political and economic spheres, as well as in the media, which, as part of a democratic practice, produce much information and make it available, aiming at the development of a knowledge society. However, sorting this information has become an increasingly difficult task for teachers, because they are expected to constantly update themselves and, in a blink of an eye, that information is under the scrutiny of students, who take advantage of the technological tools available to them. In light of the above, turning knowledge into something interesting and motivating can be a complex task, especially considering the 21st-century student. Other areas beyond the classroom become favourable settings for learning and knowledge-production. Portuguese and Foreign Language lessons become even more challenging because it is not just the language that is taught, but everything that comes along with it, such as its culture, literature, grammar and the various levels of reading and

writing that cannot be reduced to the decoding and automatic reading of a text as a product. The development of skills such as reading, writing and speaking is procedural, depending on time and also on strategies and activities that take into account creative settings through the link established between different areas of knowledge, through examples of daily life and through strategies of intertextuality. We believe that it is therefore necessary to broaden the scope of action, materials, resources and experiences of teachers so that they can create activities. In this chapter, we aim at: a) making the teaching community aware of the importance of creativity, and at showing its feasibility in a didactic framework; b) resizing the frame on creative work as the production of knowledge in a First Language and in a Foreign Language, particularly in English. In order to make it possible, we will follow some steps that help to demystify conceptions of creativity, provide evidence of intertextuality as a fertile soil for the production of knowledge, envisage writing as a creative setting and also shape creativity through languages.

Keywords: Creativity; Portuguese Language; Foreign Language (English); Intertextuality; Didactic activities.

1. INTRODUÇÃO

O mundo do século XXI não se compadece com ideias cristalizadas e megalómanas de alguns políticos que acreditam haver nações de primeira e de segunda. Por mais muros que se ergam nas fronteiras entre países, o emaranhado de fios que tecem a complexa sociedade atual, totalmente globalizada e interdependente, forma uma malha bem urdida, com nós tão fortes quanto os de marinho. Esta teia social implica uma reflexão permanente sobre o “Eu” e sobre a sua relação com a alteridade. Podemos, pois, afirmar que ela implica e implica-nos nas meadas do conhecimento. Torna-se imperativo, perante todo este novelo de ideias, destrinçar algumas linhas significativas, que distinguem o essencial do acessório, porque a enxurrada de informação que recebemos diariamente pode ter um efeito nefasto e deixar-nos imunes e inertes. O mesmo acontece nas escolas e, por conseguinte, os alunos cosem o conhecimento daqui e dali, cruzam informações e concebem a escola como o local ideal para (con)fiarem aprendizagens ou, pelo contrário, desmotivam porque creem que a escola nada tem de interessante para lhes ensinar. A questão foi já levantada, há uns anos, por Sir Ken Robinson: “Do Schools Kill Creativity?” (2006).

Paralelamente, os alunos têm acesso a ferramentas tecnológicas que lhes permitem, em segundos, aceder ao conhecimento e a todo um manancial de possibilidades, nomeadamente ao nível da partilha de interesses comuns. É, atualmente, mais fácil criar pontes entre pessoas, línguas e culturas, permitindo contextos e atividades de comunicação autênticos, mas a promoção da interatividade, de trabalhos cooperativos e colaborativos ao nível do ensino das Línguas implica, por outro lado, que o professor amplie o espetro de ação, de materiais, de recursos e experiências para que este possa criar atividades motivadoras, que não estão necessariamente confinadas às quatro paredes da sala de aula. O papel do professor deixa, pois, de estar vinculado à transmissão de saberes para se transformar num mediador que acompanha e gere as aprendizagens dos discentes, lançando-lhes desafios alcançáveis para que estes pensem e aprendam, de forma autónoma, e tenham a possibilidade de comunicarem sem receio de cometerem erros, aquando da tentativa de resolução de problemas ou de interação com o Outro.

É esta a tessitura que marca este nosso capítulo e que nos inspira a tecer ligações entre os vários níveis de ensino. Assim, é nosso objetivo a) sensibilizar a comunidade docente para a importância da criatividade e demonstrar a sua aplicabilidade em contexto didático; b) redimensionar a perspetiva sobre o trabalho criativo como produção de conhecimento em LM e em LE, particularmente no Inglês. Para os concretizar, percorreremos etapas que passarão por desmistificar as conceções de criatividade; clarificar a intertextualidade como espaço rico em produção de conhecimento; perspetivar a escrita como cenário criativo e ainda configurar a criatividade pelas Línguas.

Concretamente, pretendemos dar a conhecer e discutir, de forma breve, algumas atividades criativas ou promotoras de criatividade tendo como ponto de partida o idioma, independentemente das fronteiras geográficas e identidades nacionais. Consideramos, assim, e na conceção das atividades a descrever, as línguas fonte e alvo de criatividade, ampliando uma das propriedades dos idiomas, referida como a dimensão criativa da prática linguística atribuída a Noam Chomsky (1975). Numa primeira abordagem, apresentaremos cenários trabalhados e desenvolvidos no âmbito do Projeto Investir na Capacidade (PIC) para crianças a frequentar o 1.º Ciclo Ensino Básico (1.º CEB), seguindo-se a descrição de atividades resultantes de práticas letivas em contexto de Ensino Superior, ou seja, no âmbito de uma Licenciatura da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) e outra da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD).

As atividades que apresentaremos foram desafios que têm em comum a promoção de um pensamento divergente e da capacidade crítica dos alunos do séc. XXI, e usou-se, para o efeito, como pano de fundo, a LM e o Inglês enquanto LE, ora em contextos formais ora não-formais. Rematamos este breve enquadramento com as palavras de Giroux (1996, p. 298), atualíssimas e pertinentes, as quais subscrevemos inteiramente, por acreditarmos numa textura social que, em vez de remendar, tece, desde cedo, as malhas para formar cidadãos ativos e participativos nesta nossa sociedade da informação e da globalização: “If educators are to take the relationship between schooling and democracy seriously, this means organizing school life around a version of citizenship that educates students to make choices, think critically, and believe that they can make a difference.” (Giroux, 1996, p. 298)

Importa, pois, antes de mais, centrarmo-nos no conceito de criatividade, para que, numa secção subsequente, o possamos associar ao contexto de ensino aprendizagem das Línguas.

2. CRIATIVIDADE É CRI[AR] ATIVIDADE?

Iniciámos o nosso capítulo aludindo à metáfora do conhecimento como uma teia de significados, socialmente construída e partilhada. Referimos que, na atual e global sociedade da informação, o aluno é corresponsável por construir as suas aprendizagens dentro e fora da sala de aula, num ambiente reflexivo, mas também ativo e manipulativo, contextualizado, colaborativo, construtivo, conversacional e intencional. Ao professor já não cabe o papel de detentor privilegiado do saber, porque este último está, muitas vezes, ao alcance de um clique. O professor, nos dias de hoje, cria as condições para que o aluno possa aprender, lança desafios e orienta o aluno, prestando o auxílio necessário. Por outras palavras, poderemos dizer que o professor fomenta a criatividade do aluno, criando atividade mental, o que, numa última instância, lhe permite ultrapassar os obstáculos inerentes ao desafio, atingindo, assim, o conhecimento. Mas o que é, afinal, a criatividade? James Kaufman e Robert Sternberg, no seu prefácio a *The Cambridge Handbook of Creativity* (2010) lembram-nos que o primeiro passo para percebermos este conceito deveras complexo é a sua tentativa de definição. Nas suas palavras,

Just what is creativity? It can refer to a person, process, place, or product. It can be found in geniuses and in small children. It has been studied by psychologists, educators, neuroscientists, historians, sociologists, economists, engineers, and scholars of all types. (...)

Most definitions of creative ideas comprise three components (Kaufman & Sternberg, 2007). First, creative ideas must represent something different, new, or innovative. Second, creative ideas are of high quality. Third, creative ideas must also be appropriate to the task at hand or some redefinition of that task. Thus, a creative response is novel, good, and relevant. (Kaufman & Sternberg, 2010, p. xiii)

Muitos são os académicos que defendem que a criatividade implica a produção de ideias novas e, simultaneamente, úteis, por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, num determinado contexto ou ambiente de trabalho (Barron, 1995; Boden, 1994; Burghardt, 1995; Cropley & Cropley, 2005; Lubart, 2003). Na verdade, a ênfase é frequentemente colocada na interação entre aptidão, processo e ambiente (Plucker et al., 2004) ou, como Rhodes, citado por Kim, Cramond e Vantassel-Baska (2010, p. 400) propõe os quatro Ps – “Person, Process, Product, and Press”, isto é, Pessoa, Processo, Produto e Ambiente Criativo. Trata-se, portanto, de um fenómeno multidimensional que pode ser estudado sob diversos prismas, como a teoria sociocultural ou, no cenário da psicologia, aludindo a diferentes abordagens: psicanálise, humanista, cognitivista e behaviorista (Almeida, 2012). Ainda a propósito da natureza multidimensional e transdisciplinar inerente ao conceito de criatividade, veja-se a distinção que Burghardt (1995) estabelece, ao definir a engenharia e a criatividade tecnológica como paradigmas da criatividade com um propósito, enquanto as Belas-Artes são, na sua opinião, vazias de propósito funcional, embora inegavelmente criativas. Por outro lado, Beghetto (2010) dá-nos a conhecer o seu estudo sobre criatividade aplicada à educação, salientando as barreiras que geralmente se instalam perante o desconhecido que quebra o instituído, o convencional, mas que devem ser superadas, ou não fosse a criatividade um fenómeno que gera resultados positivos:

Encouraging creative thinking while learning not only enlivens what is learned but can also deepen student understanding. This is because, in order for students to develop an understanding of what they are learning, they need to go beyond simple memorization and recall of facts and be able to come up with their own unique examples, uses, and applications of that information. (Beghetto, 2010, p. 453).

Estes estudos são representativos da complexidade inerente a este conceito, já que, como referimos, ocorre em variadíssimas áreas e se reveste de uma natureza transdisciplinar e multidimensional. Contudo, a criatividade nem sempre foi vista positivamente, pois, como nos lembra Moran, sustentando-se em variadíssimos autores, “[c]reativity is often associated with deviance, rebelliousness, daring, and independence (...): Creators ‘go their own way’ and may not be dependable or reliable. They hold different values...” (2010, p. 76). O facto de alguns indivíduos se regerem por valores diferentes, rompendo com formas tradicionais de pensar e de agir, associou-se, no passado, a fenómenos de loucura, principalmente pela quebra de regras socialmente aceites, como refere Barrantes-Vidal (2004).

É curioso verificarmos que em pleno século XX, nos anos 50, se acreditava que o indivíduo criativo era um génio louco e ousado, como R. Keith Sawyer revela, dando-nos a conhecer um estudo desenvolvido por MacKinnon (1978), o qual, junto com a sua equipa, tinha como missão determinar cientificamente as características da personalidade criativa. Assim, Sawyer (2006, p. 45), citando MacKinnon, diz-nos que este último investigador pretende desmistificar a ideia de que um criativo é “a genius with an I.Q. far above average; an eccentric not only in thinking but in appearance, dress, and behavior; a bohemian, an egghead, a longhair (...) a true neurotic, withdrawn from society, inept in his relations with others”. Talvez persista ainda, na memória popular, este estereótipo do cientista louco que inventa o carro do “Retorno ao Futuro” ou do inventor que faz experiências perigosas na sua cave, como tão bem ilustra o Professor Pardal, na B.D. da Disney, ou ainda, para referir um último, de entre tantos, Victor Frankenstein, ao dar vida à sua própria criatura. Sabe-se hoje que o indivíduo criativo não é um ser isolado e socialmente inapto. Pelo contrário, as ideias mais criativas advêm de um trabalho de cooperação e de sinergia, como advertem, por exemplo, Strom & Strom (2002, p. 184): “... teamwork and creative thinking are viewed as an essential combination for success in the new economy”. Segundo estes mesmos académicos, todo o indivíduo é criativo, de alguma forma, uma vez que esta característica lhe é inata:

Everyone possesses creative abilities to some degree. Most of what preschoolers learn before they arrive at school comes from guessing, asking questions, searching, manipulating, and playing. These activities match most definitions of the creative process. Given the natural creativity of children, the main concern of adults should be to preserve and enrich this dimension of potential. (p. 194).

Também Damásio (2017) associa a criatividade a uma derivação intrínseca ao brincar e à evolução de civilizações:

A pulsão conhecida como «*play*», que inclui as ideias de recreio, brincadeira, jogo e invenção, é proeminente nos mamíferos e nas aves, e é central na vida humana. «*Play*» é a âncora da imaginação criadora das crianças, dos adolescentes e dos adultos, e é um ingrediente crucial das invenções que marcam as culturas. (p. 164)

Parece ser claro que, para estes autores, a criatividade emerge da experiência integrada e da subjetividade, fatores “essenciais para o desenvolvimento da mente cultural. Na ausência de subjetividade, nada importa; na ausência de um nível mínimo de experiência integrada, a reflexão e o discernimento necessários à criatividade não são possíveis” (Damásio, 2017, p. 204). Torna-se, assim, inevitável a relação entre escola, enquanto contexto cosmopolita, e criatividade nas mais diversas áreas de atuação. Centramo-nos, a partir de agora, no panorama da didática, área privilegiada para potenciar a criatividade, neste capítulo associada ao ensino da LM e da LE (inglês).

2.1. Criatividade em contexto didático

Não raras vezes, ouvimos falar de alunos desmotivados e desconcentrados, manifestando um desinteresse (quase) absoluto pelos conteúdos ministrados pelos professores que, tendo um programa a cumprir, se sentem compelidos a seguir um modelo tradicional – e unilateral – de transmissão de conhecimentos. Contudo, como nos lembram Kim, Cramond e VanTassel-Baska (2010, p. 404), “[w]hen highly creative students are forced into traditional school environments, they routinely become troublesome to teachers, disruptive in the classroom, and resent the constraining structure of the classroom, excessive rules and regulations, and the press for conformity”.

É neste cenário de desmoralização que o insucesso se vai alinhavando, apertando demasiado a costura até chegarmos ao *textum*, isto é, ao entrelaçamento, deveras preocupante, noticiado a 19 de fevereiro de 2017, pelo *Públicos*, que se segue:

...em 2010 venderam-se 133 mil embalagens daquele que é conhecido como ‘comprimido da inteligência’, porque ajuda as crianças a concentrarem-se e a melhorarem os seus resultados escolares. Um número que mais que duplicou em 2016, quando as vendas rondaram as 270 mil embalagens.

Impõe-se a questão: estarão as nossas crianças e jovens realmente doentes ou será o sistema de ensino que está a comprometer a sanidade dos nossos alunos, porque tem dificuldades em adaptar-se aos novos paradigmas educacionais, como discutido por Fernando Costa (2009, p. 301), na citação abaixo?

Constituindo como que uma entidade intocável, o Programa continua a ser, como sabemos, determinante quando se trata de decidir sobre o que num determinado contexto será objeto de avaliação, condicionando de forma inexorável os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a aprender, os meios utilizados e mesmo o que se avalia (predominando na maior parte das vezes a preferência pelos saberes declarativos) e o modo como se avalia. Uma escola fechada, portanto, a “outros” saberes e a saberes “emergentes” que, por definição, não podem ter lugar no currículo oficial tal como ele é entendido, mas também uma escola em que se continuam a privilegiar os modos tradicionais de comunicação da informação, assentes sobretudo no professor e no manual, em vez de procurar usar e tirar partido do potencial que a esse nível as tecnologias digitais em rede encerram e que, como é sabido, constituem elemento fulcral no funcionamento das organizações de hoje.

Particularmente, no que respeita às aulas de Línguas, sendo estas transversais às outras áreas curriculares, revestem-se de um carácter holístico, contribuindo para o desenvolvimento global dos aprendentes, como defendem Bento, Coelho, Joseph e Mourão (2005, p. 10). As Línguas não podem, pois, fechar-se ao mundo, alhear-se da realidade de uso, porque elas existem na interação. Assim, práticas contextualizadas e diversificadas, de aproximação ao real, conduzem a aprendizagens significativas para os alunos que, como lembra o Professor Universitário Jorge Rio Cardoso, em entrevista à *Visão* (Soares, 2016) são tão importantes para o sucesso escolar e para “tornar a escola menos ‘seca’”. Nas suas palavras, o que falta à escola, aos programas curriculares e estilos de ensino é... a capacidade de estimular os alunos a aprender, sem inundá-los apenas de teoria, de conhecimento. Sabemos que o cérebro fixa melhor coisas que são essenciais à sua sobrevivência. Tendo isto em conta, o ensino deve ser orientado para realidades práticas, com exemplos quotidianos. (ibidem)

Ainda nos dias de hoje, em algumas escolas, o processo de ensino-aprendizagem das Línguas, Materna e Estrangeira(s), assenta em metodologias de memorização e repetição, completamente desprovidas de sentido para os alunos, e auxiliadas pelo manual, giz e quadro negro (ou marcador e quadro branco), como recursos pedagógicos.

É um facto que, nas últimas décadas, no plano internacional, temos assistido a um crescente reconhecimento da importância da aprendizagem de Línguas e do respeito pelas diferentes culturas (European Commission, 2003, 2005, 2008; 2009 & 2012; European Union, 2007 & 2011 UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, 2005) e que as políticas educativas nacionais têm acompanhado estas dinâmicas em favor da promoção da diversidade linguística e cultural (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro; Justino, 2014). Ainda, o Quadro Estratégico para a Educação e a Formação para 2020 e o Relatório Conjunto da Comissão Europeia e dos Países Membros da União Europeia (2015) corroboram tais desafios ao se referirem ao eixo da educação permeável à educação em línguas e com as línguas. É, efetivamente, no espaço de sala de aula que estas mudanças se tornam desafios: nas aulas de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras ensina-se não apenas o idioma, mas tudo que ele transporta, como a cultura, a literatura, a gramática e os diversos níveis de leitura e escrita que não se reduzem à decifração e automatização enquanto produto. Atendendo ao perfil do aluno do século XXI, a triagem da informação, por parte do professor, para que um aluno trabalhe as Línguas de forma a ser capaz de comunicar numa Europa, e num mundo, cada vez mais exigente e plurilingue torna-se numa tarefa bastante complexa, mas crucial para anular o pensamento dogmático (Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2016). Tal implica capacitar os jovens para o desconhecido, para a criatividade, para o

⁵ “Vendas de ritalina duplicaram em sete anos”, disponível em linha em <https://www.publico.pt/2017/02/19/sociedade/noticia/vendas-de-ritalina-duplicaram-em-sete-anos-1762587>, consultada a 21 de junho de 2018.

pensamento crítico, competências a partir das quais serão capazes de mobilizar o conhecimento e as experiências para a resolução de problemas (Adams, 2006; Amante, Pinho & Balula, 2016), também de natureza linguística e cultural. Caberá ao professor a responsabilidade de tornar as aulas aliciantes e eficazes (Santos & Balancho citado por Dias, 2006), mas também capazes de criar situações promotoras de autoconfiança. Assim, "...uma pessoa criativa, um jovem criativo unicamente pode surgir se existir fé em si próprio, na sua originalidade, nas suas capacidades" (Dias, 2006, p. 12), levando o aluno a escrever, a saber fazer, descobrindo "extensões ou novas propostas" relativamente a textos originais (Pereira, 2001, p. 341).

2.2. Criatividade nas aulas de Português, LM

Vitor Aguiar e Silva (1987) descreve a língua como código e coerção, mas também "energia, capacidade criativa, diferença e disseminação, porosidade, fractura e transgressão" (p. 20). Assim, quando remetemos para o conceito de criatividade como experiência de escrita criativa, a ideia de originalidade é reconfigurada pela influência de *outros*, ou seja, traz consigo uma cauda de influências (Bloom, 2002 citado por Silva, 2016). A forma como recorre a essa herança determinará a escrita mais original. Para tal, é necessário diversificar a escrita e os modelos escolarizados, experimentando novas soluções, constrangimentos e obstáculos. Neste processo, a leitura amplia as possibilidades de escrita (Pereira, 2001; Silva, 2016).

Assim, resultante de uma parceria entre a ESEV e um agrupamento de escolas do mesmo distrito, construímos programas de atividades (Silva, Amante, Matos & Balula, 2017; Silva, Amante, Matos & Balula, 2016) para trabalhar com alunos envolvidos no PIC (AEN, 2013/2014; AEN, 2014/2015). As atividades selecionadas para este capítulo tiveram como objetivo redimensionar a Língua Portuguesa como espaço de reflexão e como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade e tiveram como público-alvo alunos a frequentar diferentes anos do 1.º CEB.

Na primeira sessão (novembro, 2013), trabalharam-se competências do oral, recorrendo-se ao Centro de Meios Audiovisuais (CMAV) da ESEV para procederem à locução de um excerto do filme de animação *Shrek* (Silva et al, 2017). Para o efeito, sintetizamos as diferentes etapas de consecução desta atividade: visualização (repetida várias vezes) de um excerto do filme *Shrek* (2001) durante 1 minuto e 30 segundos, sem acesso ao som ou a legendas. A cena selecionada foi a de despedida, a partir da qual os alunos, distribuídos por grupos com diferentes idades, redigiram um possível guião. Para tal, as crianças tiveram de, como descrevemos em outra publicação:

a) imaginar o diálogo entre as três personagens presentes na cena, a partir da análise da linguagem não verbal das personagens, dos seus adereços, dos cenários e das coordenadas espaço-temporais; b) redigir as intervenções das personagens em função do cenário, dos movimentos e tempo de discurso, resultante da análise do excerto em apreço; c) rever as falas em função do tempo de intervenção das personagens, ensaiando, em simultâneo, com a visualização do excerto; d) atribuir as falas a cada um dos elementos do grupo e ensaiar em função do tempo disponível. (Silva et al, 2017, p.180)

No segundo momento, após todos os grupos terem executado estas tarefas, as crianças dirigiram-se ao Centro de Meios Audiovisuais (CMAV) da ESEV, no qual tiveram acesso ao material de gravação, testando-o. Depois dessa exploração e de diversos ensaios, cada grupo representou e gravou os diálogos que criou anteriormente para esta cena. Foi realizado o trabalho de edição para fazer acompanhar as falas com a imagem.

Ainda que o cerne do trabalho desenvolvido neste programa de atividades fosse o domínio da Oralidade, também o da Escrita foi trabalhado, através da criação de guião. Concretizando, as crianças desenvolveram capacidades de seleção, tratamento e organização de informação para resolver o desafio, bem como de "... planificação e distribuição de tarefas pelos elementos dos grupos; a construção de inferência a partir da análise de coordenadas espaço-temporais e de comportamentos e linguagem não verbal das personagens." (Silva et al, 2017, p.182-183)

Já na sessão dedicada à poesia (abril, 2015), desenvolvida também com crianças do 1.º CEB, particularmente do 4.º ano de escolaridade, a criatividade materializou-se na sonoridade, na plasticidade, no movimento e na cor que a brincadeira com o signo linguístico proporcionou. Acolhidas em uma sala previamente organizada em quatro ilhas, as crianças tiveram acesso a um dossiê com cinco atividades no domínio da competência da Escrita, articulado com o domínio da Educação Literária. Tal pressupôs que as atividades implicassem a exploração de exemplares de poesia no âmbito da literatura para a infância. Sendo quatro os grupos constituídos, cada um apenas respondeu a uma das cinco atividades.

Cada atividade continha, na sua constituição, um poema, em relação ao qual teriam de utilizar distintas técnicas criativas. Assim, partindo do poema *A Dança do B* de Maria Alberta Menéres, construíram um poema semelhante, mas cujos nomes de animais tinham de se iniciar pela letra M. Outra das atividades foi realizada a partir do poema *Pial* de Fernando Pessoa. As crianças tinham de o completar com os números em falta, seguindo o poema original. Uma outra atividade partiu de uma Lengalenga de Maria Alberta Menéres (*Foge o figo da figueira/fica a figueira sem figo*): as crianças tiveram de recorrer à técnica Letra puxa palavra, mas agora o desafio foi utilizar a letra N. Para a técnica do Lipograma, criámos um poema, partindo do qual não podiam utilizar uma vogal ou uma consoante. A última atividade deste dossiê desafiou as crianças a construir um poema a partir de um acróstico. Os enunciados para cada uma das atividades continham sugestões para orientar as diferentes etapas da sua resolução. A última orientação solicitava às crianças que distribuíssem os versos por cada elemento do grupo, para o ler ou recitar (Silva et al., 2017, p.181-182).

Mais uma vez, e resultante das experiências do mundo, as crianças foram incentivadas a resolver desafios, explorando redes de intertextualidade através da análise estético-semântica inerente à literatura para a infância. Neste programa de atividades, os participantes foram agentes criadores e produtores de significado pelo material linguístico produzido. Servem os exemplos para corroborar a ideia de que os professores são igualmente agentes de produção de desafios criativos, em ambientes educativos distintos, redirecionando o aluno para atitudes de questionamento e a abertura a novas perspetivas (Pacific Policy Research Center, 2010).

No Ensino Superior, optámos por descrever e refletir sobre atividades criativas, desenvolvidas no âmbito da unidade curricular (UC) de Escrita Criativa e Texto Publicitário (ECTP), com alunos do curso de Artes Plásticas e Multimédia (APM) da ESEV, que resultaram num portefólio (janeiro, 2016). As vantagens educativas da construção de portefólios estão sobejamente documentadas (Abrantes & Araújo, 2002; Mathan & Koedinger, 2005; Belgrad, 2013). Estes recursos potenciam uma metodologia ativa em que os discentes desenvolvem não só competências de pesquisa, de organização da informação e de textualização, mas também competências metacognitivas, que lhes permitem visitar, refletir e, quando necessário, reformular aprendizagens e tarefas. Os portefólios assumem-se também, para o professor, como instrumentos rigorosos e bem mais adequados do que frequências e exames, como Woodward postula:

Portfolios take many different forms and have many different purposes, but it seems evident that they are seen as an alternative to examinations as they show a clearer picture of the development of the owner, over time. They are the *student's record*, not only of his or her progress but of what they consider to be important, therefore giving the teacher another perspective on the student's progress. (1998, p. 418).

Foi com esta perspetiva em mente que no ano letivo de 2015-16 se solicitou aos discentes que compilassem, num portefólio, um conjunto de dez atividades variadas de escrita criativa, alternadas com três reflexões: uma inicial, para perceção de expectativas; uma intermédia, para que, a meio do processo, se avaliasse o trabalho feito e se definissem novos compromissos e metas a atingir, e uma final, para uma ponderação sobre todo o percurso, fazendo-se um balanço das aprendizagens construídas, pois só assim se atinge efetivamente o conhecimento, segundo Gill (1993, p. 21): "Real knowing takes place when the knower is positively altered by an experience, in relation to the immediate context, and when this experience enables the knower to alter future experiences and contexts" (Gill, 1993, p. 21). A este propósito, consideramos pertinente a consciência de uma aluna que, logo na primeira reflexão, refere:

No portefólio, não serão inseridas apenas as produções finais, mas também os trabalhos e projetos que testemunham o caminho percorrido e as etapas do processo. Desta forma, poderei analisar o meu crescimento, assim como o meu desempenho ao longo do semestre, o que considero sobremaneira positivo. Será possível também identificar algumas dificuldades sentidas, e assim repensar formas de as ultrapassar e de as vencer. (APM1, p. 5)

Criando atividade, a docente propôs 1) caligramas; 2) redação de narrativas nascidas de mecanismos paradigmáticos de associação de operadores afixais a lexemas base pré-definidos; 3) no âmbito da semântica, a criação de entradas de dicionário para sete vocábulos, à semelhança de *Dicionário do Diabo*, de Ambrose Bierce (2006); 4) a promoção, em formato de anúncio publicitário, do curso de APM da ESEV, com recurso à intertextualidade; 5) a redação de monólogos interiores de duas personagens que integram o conhecido quadro de Vélasquez, "As Meninas"; 6) criação de publicidade comercial e de 7) publicidade institucional, envolvendo uma das personagens de Vélasquez; 8) produção de textos descritivos baseados no quadro "Colheita – Ceifeiras", de Silva Porto; 9) conceção de mapas mentais e 10) consequentes trabalhos de publicidade multimédia (ex.: associados à marca portuguesa IKI Mobile).

A maioria das atividades foi desenvolvida em pequenos grupos de quatro/cinco elementos, por se acreditar, como referido acima, que o trabalho colaborativo é mais produtivo, fator que é reconhecido pelos alunos, como o excerto abaixo, extraído da terceira e última reflexão pessoal da mesma aluna citada, evidencia:

Outro dos pontos mais altos desta caminhada foi o contributo dos colegas de turma em situações de debate. Na maioria das atividades, era-nos proposto fazê-las em conjunto com colegas. No meu caso, o meu grupo nunca variou, ficando sempre com (...). São claras as contribuições levadas a cabo por esses debates em grupo para o desenvolvimento da minha aprendizagem. Isto, seja pelos conhecimentos transmitidos, ou pelos incentivos que me proporcionaram à inquirição e à busca de soluções. Logo, ocuparam o papel essencial para eu, agora, ter uma autoestima mais positiva e uma melhor expressão escrita (APM1, pp. 32-33).

Somos, pois, apologistas deste tipo de trabalhos de pedagogia ativa, em que os alunos, dando resposta a um estímulo, são chamados a resolver problemas em interações com os outros e, para o efeito, discutem possíveis soluções, ampliando saberes e tornando-se mais criativos.

2.3. Criatividade nas aulas de LE, Inglês

Como temos vindo a referir, é importante desenvolver nos alunos competências de resolução de problemas, competências essas que são imprescindíveis na vida futura de qualquer cidadão, qualquer que seja a sua atividade profissional.

Será curioso pensarmos que a atividade de tradução, em particular, é, muitas vezes, percecionada e até definida em dicionários como o mero verter de um texto escrito ou oral de uma língua de origem para outra de chegada ou como o “dar o equivalente”, como tão bem problematiza Umberto Eco (2005). Assim sendo, perante tal objetividade, poderíamos afirmar que traduzir não implica criatividade, bem pelo contrário. Uma tradução implicará, pensará uma grande maioria de pessoas, uma submissão, e conseqüente fidelidade a todo o custo, ao texto de partida.

É este o cenário que nos leva, agora, a refletir, ainda que sucintamente, sobre a criatividade em aulas de LE, Inglês, particularmente no âmbito da unidade curricular (UC) de Práticas de Tradução de Inglês (PTI) do curso de Línguas e Relações Empresariais (LRE) da UTAD. Deter-nos-emos, pois, em apontamentos sobre o caráter autoral e criativo do tradutor, sustentando-nos em portefólios concebidos por alunos do curso supramencionado (junho, 2018).

Julgamos pertinente começar por desmistificar a hipótese inicial que refuta a existência de criatividade na atividade de tradução. Nesse sentido, leiamos as palavras de Jandová (2017), que afirma:

Todavía se contraponen a veces la fidelidad y la creatividad, pero esta postura es falsa. La creatividad y la fidelidad no se oponen, sino que deben complementarse, en diferentes grados según el tipo de texto que se traduce; este determina, en primer lugar, cuáles de sus elementos deben quedar invariables y cuáles pueden (o hasta deben) ser variables. (p. 293)

Babaee, Yahya e Babaee vão inclusivamente mais longe, sublinhando que a criatividade é inerente ao ato tradutológico: “Generally, creativity is in the essence of translation. In fact, without creativity the translatability of a text is difficult to achieve. In other words, it is creativity that makes a text translatable into another language” (2014, p. 17). Existe sempre um grau de criatividade quando procuramos fazer equivaler a mensagem de um dado objeto estético a uma outra realidade cultural, como lembra Jandová (2017, p. 297):

La tarea del traductor literario consistiría así en desentrañar los elementos portadores de la estructura de la obra, aquellos que permitirán que la obra original siga funcionando como *objeto estético* en un contexto cultural nuevo, y buscar su equivalencia en el proceso de la traducción. Ser en este sentido fiel al original requiere realmente un grado considerable de creatividad o invención por parte del traductor. Como dijo un renombrado traductor y traductólogo checo, Otakar Fischer, “la traducción tiene que ser lo suficientemente libre para poder ser fiel” (citado en Jettmarová 12).

Esta liberdade não significa, porém, que o tradutor tem autoridade para reescrever a mensagem a seu bel-prazer. O seu livre arbítrio está naturalmente condicionado por variadíssimos fatores, não só de ordem linguística, sociolinguística, por exemplo, mas sobretudo de ordem cultural porque a materialidade da língua implica, também muitas vezes, uma relação de sentido que extravasa o signo linguístico e conduz, inevitavelmente, a um processo de seleção, já que se produzem e reproduzem significados, crenças e estereótipos, que podem comprometer uma tradução. Daí que o ato de traduzir seja revestido da necessidade de uma grande tenacidade, principalmente atendendo ao

trabalho árduo de interpretação e de construção progressiva de sentido. Meschonnic (1999, p. 459) destaca, nesta linha de pensamento, que “Traduire n’est traduire que quand traduire est un laboratoire d’écrire”.

Concretamente, o laboratório de escrita decorreu durante um semestre, na UTAD, no âmbito da UC de PTI, como referido, após um primeiro semestre em que os discentes se familiarizaram com Teorias e Técnicas de Tradução (TTT). Os portefólios entregues em junho de 2018 compilaram sete atividades realizadas em pequenos grupos, pelas vantagens já enunciadas, de amplo espectro, possibilitando aos alunos o contacto com, e a preparação de, traduções técnicas variadas de textos como 1) certificados e diplomas; 2) contratos de trabalho; 3) C.V.s; 4) receitas e outros textos injuntivo-instrucionais; mas também textos de natureza literária, como poemas (letras de músicas), traduzidos 5.a) numa primeira fase literalmente (*word-for-word*), e, 5.b.) em segunda instância, de forma dinâmica (*sense-for-sense*), numa equivalência funcional, para usarmos a terminologia de Eugene Nida (1964); ou até 6) literatura de viagem não-ficcional e outros textos narrativos como 7) legendas para produtos televisivos.

Da produção dos portefólios resultou o reconhecimento da dificuldade inerente à seleção vocabular, à reformulação de estruturas atendendo a diferentes aspetos pragmáticos, discursivos e culturais e à necessidade de, perante os obstáculos com os quais os alunos se iam confrontando, discutir estratégias de resolução de problemas. Traduzir é, pois, cri[ar]atividade, como Neubert tão bem sintetiza:

In the course of achieving something new, mediators [translators] have to resort to novel ways of encoding an old message. They are forced to creativity because the means of the TL [target language] are not identical with those of the SL [source language]. To arrive at an adequate TL version, new resources have to be tapped. In these efforts, creativity plays a prominent role. Creative uses of the target language are the result of the various problem-solving strategies applied to any piece of SL text. (Neubert, 1997, p. 19) .

Embora estas afirmações sejam pertinentes para qualquer tipo de texto a traduzir, tornam-se por demais evidentes no caso das traduções que implicam o recurso a um sentido conotativo, como as letras de músicas, de produtos audiovisuais e literatura de viagem não-ficcional. Ainda assim, não se julgue que os restantes textos, por pertencerem a uma tipologia institucional, são mais fáceis de traduzir. Sustentando-se em estudos de Newmark, Allison Beeby Lonsdale adverte:

He [Newmark] does not believe that one type can be said to be ‘easier’ than another. Literary translation presents the problem of the author’s idiolect; institutional translation always includes terms that cannot be translated because of cultural and institutional differences between the two language communities... (1996, p. 94).

Selecionar uma das tarefas do portefólio para a analisarmos ultrapassa o escopo desta publicação, mais descritiva, embora consideremos que deva ser um trabalho no qual nos centraremos oportunamente, dada a riqueza de material recolhido. Importa, aqui, talvez, apenas referir a constatação dos alunos, ao verificarem que diferentes tipos de abordagem, recorrendo às teorias Skopos (propósito da tradução), de Vermeer (1986), resultam em textos significativamente diferentes. Iguamente importante é verificar que tal ocorre independentemente das ferramentas de apoio à tradução (CAT ou outros recursos).

A criatividade da língua nas práticas de tradução está, pois, comprovada. As atividades propostas, que tiveram lugar em formato de oficina, contribuíram para o aperfeiçoamento dos dois idiomas, Português e Inglês, bem como para a aquisição e/ou desenvolvimento de competências culturais e de transferência, tornando as aulas mais dinâmicas, colaborativas e motivadoras, pelos desafios lançados e pela ligação ao quotidiano dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, parece ser evidente a necessidade de se refletir sobre a ação do docente na criação de atividades desafiantes e criativas no contexto de LM e LE. Assim, constituir um currículo com o intuito de transformar o potencial do conhecimento em competência e em mestria, através da performance será um desafio (Silva et al., 2016, p. 954).

Todos os programas de atividades propostos, quer para o 1.º CEB, no âmbito da LM, quer para o Ensino Superior, no âmbito de UC como Escrita Criativa e Texto Publicitário (ESEV) ou Práticas de Tradução de Inglês (UTAD) convidaram os alunos a capitalizar os seus conhecimentos sobre Línguas

e a mobilizá-los para diferentes contextos e diferentes dimensões: estético-literários, socioculturais, pragmáticos e metalinguísticos (Silva et al., 2016; Silva et al., 2017). Tal implicou ampliar o espectro de conhecimentos e respetiva aplicação, partindo de propostas que assentam no trabalho do professor que cri[a]tividade, do espaço escola, berço privilegiado de criatividade, pela interdisciplinaridade a que se propõe.

A missão desafiar as crianças e jovens a resolver problemas, em função dos constrangimentos que foram propositadamente integrados nas tarefas, revelou-se pelo recurso à sua capacidade de tomar decisões, ao distinguir o essencial do acessório. Pressupomos, também, por isso, que o recurso a soluções criativas e significativas corresponde ao que Olszewski-Kubilius et al. (2016) descrevem como sendo a função do pensamento criativo, escassamente representado ou explorado nos currículos, tão necessário para luta contra o pensamento dogmático.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.) (2002), *Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: DEB.
- Adams, K. (2006). *The sources of innovation and creativity*. Washington: NCEE.
- AEN (2013/2014). *Projeto Investir na Capacidade*. Nelas: Agrupamento de Escolas de Nelas/Fundação Lapa do Lobo.
- AEN (2014/2015). *Projeto Investir na Capacidade*. Nelas: Agrupamento de Escolas de Nelas/Fundação Lapa do Lobo.
- Almeida, I.L.C. (2012). *O livro de artista. Relatório da prática de Ensino Supervisionada*. Lisboa: FBA.
- Amante, S.; Pinho, S. & Balula, J.P. (2016). Textbooks as a basic resource for the promotion of intercultural coexistence? A Case Study. In Newtona Johnson & Shawn Simpson (Eds.), *Bridging Differences: Understanding Cultural Interaction in our Globalized World*. Oxford, U.K.: Inter-Disciplinary Press, pp. 195-205.
- Babae, S., Yahy, W.R. & Babae, R. (2014). Creativity, Culture and Translation. In *English Language Teaching*, Vol. 7, No. 6, pp. 14-18.
- Barrantes-Vidal, N. (2004). Creativity & madness revisited from current psychological perspectives. In *Journal of Consciousness Studies* 11(3-4), pp. 58-78.
- Barron, F. (1995). *No rootless flower: An ecology of creativity*. Creskill, N.J.: Hampton Press.
- Beghetto, R. Creativity in the classroom. In James C. Kaufman & Robert J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, pp. 447-463.
- Belgrad, S. (2013). Portfolios and e-portfolios: student reflection, self-assessment, and goal setting in the learning process. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment*. London: Sage, pp. 331-346.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. J. (2005). Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bierce, A. (2006). *Dicionário do Diabo*, seleção e tradução de Rui Lopes. Lisboa: Tinta da China.
- Boden, M. (1994). Dimensões da criatividade. Porto Alegre: Editora artes médicas.
- Burghardt, M.D. (1995). *Introduction to the engineering profession* (2nd ed.). New York: Addison-Wesley.
- Chomsky, A.N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Comissão Europeia(2015). *Relatório conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020): Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação* (2015/C 417/04. In Jornal Oficial da União Europeia (15.12.2015).
- Costa, F. (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do Séc. XXI [Edição em CD-Rom]. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2009*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 293-307.
- Cropley, D. H. & Cropley, A.J. (2005). Engineering creativity: A systems concept of functional creativity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Faces of the muse: How people think, work and act creatively in diverse domains*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 169-195.
- Damáio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, disponível em linha em <https://dre.pt/application/conteudo/64297587>

- Dias, M. (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica: Técnicas e propostas didáticas*. Lisboa: Areal Editores.
- Eco, U. (2005). *Dizer quase a mesma coisa – Sobre a tradução*, trad. de J. C. Barreiros. Lisboa: Difel.
- European Commission. (2001). *European governance. A white paper*. COM (2001) 428 final. Brussels.
- European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*. COM (2003) 449. 24/07/2003. Brussels.
- European Commission. (2005). *A new framework strategy for multilingualism*. COM (2005) 596. 22/11/2005. Brussels.
- European Commission. (2008). *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*. COM (2008) 566. 18/09/2008. Brussels.
- European Commission. (2009). *Call for expressions of interest. Civil society platform to promote multilingualism*. Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- European Commission. (2011). *Public opinion in the European Union*. Eurobarometer 74. Brussels.
- European Commission. (2012a). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. Brussels.
- European Commission. (2012b). *First European survey on language competences*. Brussels. http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf, accessed June 21, 2018.
- European Union. (2007). Treaty of Lisbon amending the treaty on European Union and the treaty establishing the European Community. *Official Journal of the European Union* 50. 17 Dec. 2007. 2007/C 306/01.
- European Union. (2011). *Civil society platform on multilingualism: Policy recommendations for the promotion of multilingualism in the European Union*. 6/6/2011. Brussels.
- Gill, J. H. (1993) *Learning to Learn: towards a philosophy of education*. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- Giroux, H. (1996). Educational Visions: What are Schools for and What Should we be Doing in the Name of Education? In J. Kincheloe and S. Steinberg (Eds.), *Thirteen Questions: Reframing Education's Conversations*, New York: Peter Lang, pp. 295-304.
- Jandová, J. (2017). La creatividad del traductor literario y la ilusión de traducción. In *Literatura: teoría, historia, crítica* 19.2, pp. 291-314.
- Justino, D. (Dir.) (2014). *Estado da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao_2014_VF.pdf
- Kaufman, J. & Sternberg, R. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, K. H., Cramond, B. & Vantassel-Baska, J. (2010). The Relationship between Creativity and Intelligence. In James C. Kaufman & Robert J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, pp. 395-412.
- Lonsdale, A.B. (1996). *Teaching translation from Spanish to English: worlds beyond words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Mathan, S. & Koedinger, K. (2005). *Fostering the intelligent novice: Learning from errors with metacognitive tutoring*. *Educational Psychologist*, 40(4), pp. 257-265.
- Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Paris: Verdier.
- Moran, S. (2010). The Roles of Creativity in Society. In James C. Kaufman & Robert J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, pp. 74-90.
- Neubert, A. (1997). Postulates for a Theory of Translation. In J. Danks et al. (Eds.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage, pp. 1-24.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating*, with Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translating, Leiden: E. J. Brill.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. C. (2016). Aiming Talent Development Toward Creative Eminence in the 21st Century, *Roeper Review*, 38:3, pp. 140-152.
- Pacific Policy Research Center (2010). *21st Century skills for students and teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & evaluation Division. Disponível em: http://www.ksbe.edu/_assets/spi/pdfs/21_century_skills_full.pdf.
- Pereira, A. M. (2001). *Caminhos da criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para uma didáctica possível da poesia*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas, apresentada à Universidade de Aveiro.

- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. In *Educational Psychologist*, 39, pp. 83–96.
- Robinson, K. Sir. (2006). *Do Schools Kill Creativity?* disponível em linha em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Silva, A. I., Amante, S., Matos, I. A. & Balula, J. P. (2016). Entre riscos e rabiscos: da leitura à representação (gráfica) de provérbios. In C. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Eds.). *Atas XIII Congresso SPCE. Fronteiras, diálogos e transições na educação*. Viseu: ESEV, pp.946-955.
- Silva, A. I., Amante, S., Matos, I. A. & Balula, J. P. (2017). Língua portuguesa em cenários inclusivos: relato de experiências no âmbito do Projeto Investir na Capacidade. In L. Lima-Rodrigues; D. Rodrigues; L. A. Pires & M. Loureiro (Eds.), *Livro de Atas do V Congresso Internacional. Educação, Inclusão e Inovação. Parte I - Textos completos*, Lisboa: Pró-Inclusão. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, pp. 173-188.
- Silva, M. S. (2016). *Programa de escrita criativa para sobredotados*. Viseu: Psicossoma.
- Silva, V. A. (1987). "Língua materna e sucesso educativo", in *Diacrítica*, n.º 3/4. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, C. (2016). "Nenhuma criança consegue ter sucesso escolar se a sua vida for só escola e estudo" In *Visão* (11.09.2016), consultada a 21 de junho de 2018, disponível em linha em <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2016-09-11-Nenhuma-crianca-consegue-ter-sucesso-escolar-se-a-sua-vida-for-so-escola-e-estudo>
- Strom, R. D. & Strom, P. S. (2002). Changing the rules: education for creative thinking. In *Journal of Creative Behavior*, Vol. 36, No. 3, pp. 183-200.
- UNESCO. (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf>
- Vermeer, H.J. (1986). *Esboço de uma teoria da tradução*. Lisboa: Edições ASA.
- Woodward, H. (1998) Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment. In *Assessment and Evaluation in Higher Education Journal*, 23(4), 415–423.

CRIATIVIDADE NA ATIVIDADE MATEMÁTICA

Ana P. Martins

Escola Superior de Educação de Viseu, amartins@esev.ipv.pt

Helena Gomes

Escola Superior de Educação de Viseu, hgomes@esev.ipv.pt

Resumo

Falar de criatividade exige criatividade. Fazer com criatividade exige, ainda, mais criatividade. A Matemática é vista por muitos, ainda, como uma ciência pouco aberta e que serve o mundo com a resposta a inúmeros problemas. Num mundo onde abundam ideias, problemas e soluções, distinguem-se aqueles que são diferentes porque são mais eficientes, porque são inovadores ou, simplesmente, porque são únicos. Conjugando a natureza de uma ciência como a Matemática com métodos e processos mais abertos e mais criativos é algo que começou, muito recentemente, a tomar forma. Mas, o que significa ser criativo no trabalho em Matemática? Neste artigo procuramos reunir ideias da literatura que respondem a esta questão, apresentamos, também, as perspetivas de profissionais que diariamente trabalham com a Matemática, a nível da investigação, do ensino ou da divulgação e, por fim, referimo-nos a manifestações da Matemática em áreas distintas. Acima de tudo, queremos deixar a porta aberta para se continuar a pensar com criatividade sobre aquilo que pode ser a criatividade na atividade matemática.

Palavras-chave: criatividade, Matemática, ensino e aprendizagem da Matemática.

Abstract

Talking about creativity requires creativity. Doing things with creativity requires even more creativity. Mathematics is still seen by many as a closed science that serves the world with solutions to numerous problems. In a world where ideas, problems, and solutions abound, we distinguish those who are different because they are more efficient, because they are innovative or simply because they are unique. Combining the nature of a science like Mathematics with more open and creative methods and processes is something that has just begun to shape up. But what does it mean to be creative when working with Mathematics? In this article we collect ideas from the literature that answer this question, we also present perspectives of professionals who have a daily work with Mathematics, on research, on teaching or on dissemination of Mathematics, and finally, we refer to manifestations of Mathematics in different areas. Above all, we want to leave the door open to think about what creativity can be in mathematical activity.

Keywords: creativity, Mathematics, teaching and learning of Mathematics.

1. CRIATIVIDADE E MATEMÁTICA, RELAÇÃO POSSÍVEL?

O desafio parecia enorme. E foi.

Reunir ideias do que podia ser a criatividade na atividade matemática poderia ser equivalente a escolher a prova matemática mais completa de todos os tempos!

Decidimos, então, procurar saber qual o significado de atividade matemática com criatividade para diferentes pessoas. Contactámos profissionais ligados à investigação em Matemática ou Educação Matemática e/ou ao ensino e aprendizagem da Matemática e/ou à divulgação da Matemática. Pedimos para nos darem o seu entendimento sobre o que é criatividade na atividade matemática e para nos apresentarem exemplos de atividades matemáticas com criatividade. Como se esperava, a ideia de criatividade na atividade matemática é vista de formas muito distintas pelos profissionais ou futuros profissionais ligados, de alguma forma, à Matemática.

Neste artigo começamos por apresentar algumas considerações existentes na literatura sobre a criatividade, em geral, e sobre a criatividade em contextos de ensino e aprendizagem. Depois disso, mostramos as ideias sobre o tema na perspectiva dos profissionais que entrevistamos. No final, reunimos algumas considerações que resumem os dados que recolhemos e projetamos algumas questões para reflexão.

2. CRIATIVIDADE E MATEMÁTICA, RELAÇÃO POSSÍVEL

A criatividade surge, normalmente, associada a ideias como criação, invenção, talento ou novidade. Tendo em conta a etimologia da palavra, criatividade surge do verbo *creare* que significa originar, gerar, formar e tem na sua origem a dimensão de nascimento e transformação (Cavalcanti, 2006).

Num dos dicionários online mais usado, da Priberam, criatividade surge como “Capacidade de criar, de inventar; Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo; Capacidade que o falante de uma língua tem de criar novos enunciados sem que os tenha ouvido ou dito anteriormente.”⁶ Muitas são as definições de criatividade e o que pode ser criativo hoje pode não ser tão criativo “amanhã”. Segundo o National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE, 1999), é possível encontrar criatividade em todas as áreas da atividade humana e todas as pessoas têm habilidades criativas.

Só muito recentemente, já no século XX, se iniciou de forma mais alargada e sistemática a valorização da criatividade nas diversas áreas do saber. Em 1999, Sternberg e Lubart referiram que no período entre 1975 e 1994 apenas 5% dos artigos indexados a Psychological Abstracts se referiam à criatividade (Sternberg & Lubart, 1999). Apesar dessa tendência, existem dois jornais que se têm destacado na abordagem à criatividade em diversas áreas e que, de forma periódica, publicam estudos ou considerações teóricas sobre essa ideia: *Journal of Creative Behavior* (já com 52 edições desde 1967) e *Creativity Research Journal* (com 30 edições desde 1988).

As preocupações pelo desenvolvimento da criatividade na sala de aula de Matemática surgiram mais tarde quando, em 1987, Derek Haylock sugeriu que se desse maior atenção à relação entre criatividade e atividade matemática (Haylock, 1987). A partir daí, tem crescido o interesse da comunidade da Educação Matemática na investigação sobre o que pode significar criatividade na atividade matemática, qual a pertinência dessa relação, como pode ser potenciada e avaliada.

À semelhança de criatividade num sentido mais lato, também não existe uma definição comumente aceite para criatividade na atividade matemática (Mann, 2005; Sriraman, 2005). Apesar de se aceitarem, de forma comum, algumas características para se admitir a criatividade na atividade matemática, várias têm sido as dúvidas que vão impedindo que o consenso seja mais generalizado quando se fala em ser criativo quando se faz, aprende ou divulga Matemática. Por exemplo, Sriraman, Yaftian e Lee (Sriraman, Yaftian & Lee, 2011), lançam as questões: *a criatividade pode estar na resolução de um problema quando a solução já é conhecida? E se os alunos resolverem um problema já conhecido com uma abordagem nova? Considera-se que existe criatividade na sua atividade matemática? A criatividade refere-se necessariamente a ideias novas?*

Para Singer, Pelczer e Voica (2011), os alunos são criativos em Matemática quando são capazes de colocar questões matemáticas que alarguem e aprofundem o problema original, bem como quando são capazes de resolver problemas de diferentes modos. Para além disso, a criatividade dos alunos no trabalho em Matemática está associada à formulação de problemas matemáticos já que, dessa forma, os alunos realizam atividades matemáticas autênticas e desenvolvem a criatividade ao encontrar diversos problemas, estratégias e soluções que podem ser raros(as) e inovadores(as) (Singer, Ellerton, Cai & Leung, 2011).

Mas, com tantas formas e contextos de ver a criatividade, que diferenças podem ser estabelecidas entre a criatividade que os alunos podem evidenciar no seu trabalho com a Matemática e a criatividade que os matemáticos podem mostrar no seu trabalho profissional? Bharath Sriraman, em 2006, propôs um conjunto de diferenças nos níveis escolar e profissional (Liljedahl & Sriraman, 2006). A nível profissional, sugeriu que a criatividade matemática se definisse como:

1. a capacidade de produzir um trabalho original que estenda significativamente o corpo de conhecimento (que também pode incluir sínteses e extensões significativas de ideias

⁶ "criatividade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (retirado de <https://dicionario.priberam.org/criatividade>, em 29-12-2018).

conhecidas);

2. abertura de novos caminhos para novas questões para outros matemáticos (p. 18).

Já relativamente ao contexto escolar, sugeri as seguintes ideias para definir criatividade:

1. o processo que resulta em soluções incomuns (novas) e/ou perspicazes para um determinado problema ou problemas análogos, e/ou
2. a formulação de novas questões e/ou possibilidades que permitam que um problema antigo seja considerado de um novo ângulo (p. 19).

Apesar de serem ideias com níveis de profundidade bastante distintos, são análogas em termos de natureza pois contemplam a criação de trabalhos ou soluções originais e a formulação de novas linhas de trabalho para outros matemáticos ou que permitam reeditar a resolução de um problema recorrendo a novas estratégias.

3. OLHARES SOBRE CRIATIVIDADE

Nesta secção, analisamos as perspetivas sobre criatividade de diferentes profissionais associados, de alguma forma, à Matemática e apresentamos algumas manifestações criativas da Matemática em diferentes áreas.

3.1. Investigação em Matemática

Para *Pedro Nora*, licenciado, mestre e doutorando em Matemática Aplicada, a criatividade na Matemática está estreitamente ligada à atividade de um matemático:

Matemática é uma forma de arte. A criatividade é um dos ingredientes que torna um *objeto matemático bonito*. Naturalmente, manifesta-se através de ideias originais para modelar/definir/construir/provar que muitas vezes relacionam conceitos/resultados de forma surpreendente.

Como exemplo da sua perspetiva, apresenta a demonstração de que o conjunto dos números primos é infinito, recorrendo a uma estratégia criativa:

Considere-se a seguinte topologia em \mathbb{Z} :

$$a, b \in \mathbb{Z}, b > 0, N_{a,b} = \{a + nb : n \in \mathbb{Z}\}$$

$\emptyset \subseteq \mathbb{Z}$ é aberto se é vazio ou se, para todo o $a \in \emptyset$, existe $b > 0$, com $N_{a,b} \subseteq \emptyset$.

É fácil de ver que:

1. Se A é não vazio e aberto, então é infinito.

2. $N_{a,b}$ é fechado.

Qualquer número n diferente de 1 e -1 é divisível por um número primo p .

Portanto, $\mathbb{Z} \setminus \{-1, 1\} = \cup N_{0,p}$.

Agora, se o conjunto de números primos é finito então $\cup N_{0,p}$ é fechado.

Consequentemente $\{-1, 1\}$ é aberto, o que viola 1.

A atividade de investigação de *Alexandrino Delgado*, professor na Universidade de Cabo Verde e doutor em Matemática (Optimização Linear), na modelação e optimização da distribuição de combustíveis e gestão portuária em Cabo Verde, é um exemplo de uso criativo da Matemática. A determinação de rotas e horários da frota de navios, tendo em conta as quantidades de cada produto petrolífero a ser entregue em cada porto, satisfazendo as procuras em cada período, respeitando as janelas temporais de cada porto, bem como as capacidades dos navios, ao menor custo possível, é feita através da utilização de algoritmos complexos, apresentados na sua tese de Doutoramento que defendeu na Universidade de Aveiro.

Jorge Nuno da Silva, professor auxiliar na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, doutor em Matemática, presidente da Associação Ludus e especialista em jogos matemáticos, reconhece, também, que a criatividade reside maioritariamente na atividade de criação do matemático:

está usualmente associada à descoberta de resultados novos, mas creio que se pode ser imensamente criativo em outras façanhas matemáticas!

Os exemplos que apresenta, de uso criativo da Matemática, apoiam essa visão:

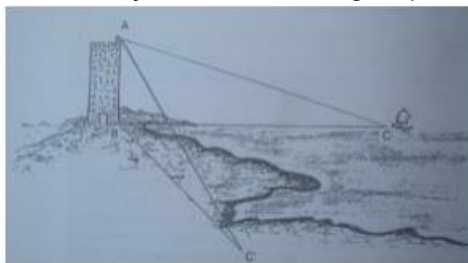
- criando um mundo novo, como Cantor fez com os transfinitos e Mandelbrot com os fractais;
- criando novas maneiras de olhar para objetos existentes, como a teoria de grupos a olhar para as simetrias de uma figura;
- criando uma nova demonstração para um teorema conhecido, como Apostol fez para a irracionalidade de $\sqrt{2}$;
- criar toda uma teoria nova, que, como subproduto, dá teorias, ou partes, já existentes, como Conway fez quando criou a sua Teoria dos Jogos Combinatórios.



Manifestações de criatividade na atividade matemática podem encontrar-se também em episódios da História Matemática. Destacamos dois, separados por quase dois milénios.

O primeiro situa-se na Grécia Antiga, numa época em que manifestações de conhecimento matemático despoletam um novo paradigma – a Matemática coloca não só a questão “Como?”, mas também a moderna questão científica “Porquê?”.

Tales de Mileto (c.624 a.C. – c. 547 a.C.) é o primeiro nome dum grego associado à Matemática, sendo que os seus trabalhos em Geometria marcam o início da tradição do uso da Lógica para deduzir propriedades de figuras geométricas. Um dos resultados que destacamos é o caso de congruência de triângulos *ângulo-lado-ângulo* (ALA), pelo facto da sua aplicação permitir a resolução, de forma criativa, de um problema prático, designadamente a determinação da distância de um navio à costa.



Sendo impossível de determinar a distância de um navio à costa, BC , constrói-se, por aplicação do critério de congruência de triângulos ALA, um triângulo $\Delta[ABC']$ congruente ao triângulo $\Delta[ABC]$, de tal modo que o lado $[BC']$ seja mensurável em terra.

De facto, nos triângulos não complanares $\Delta[ABC]$ e $\Delta[ABC']$, os pares de ângulos $(\angle ABC, \angle ABC')$ e $(\angle BAC, \angle BAC')$ são congruentes e $[AB]$ é um lado comum.

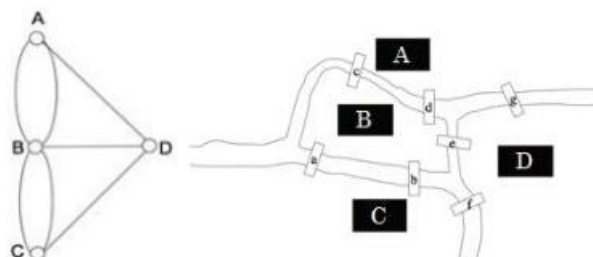
(Retirado de História Matemática, p. 228)

O outro exemplo que destacamos situa-se já no século XVIII e a manifestação de criatividade reside, também, na solução encontrada para um problema prático: efetuar um percurso numa cidade, obedecendo a determinadas condições. Esse contributo ilustra os primórdios de um novo ramo da Matemática, a Teoria dos Grafos.

O *problema das pontes de Königsberg*, formulado em meados da década de 1730, consistia em averiguar se seria possível fazer um passeio pela cidade de Königsberg, começando e terminando no mesmo lugar, passando exatamente uma vez por cada uma das sete pontes sobre o rio Pregel.

A conclusão de que tal percurso era impossível de se efetuar foi apresentada em 1736 pelo matemático suíço Leonard Euler (1707-1783). Apesar da solução de Euler ser uma solução algébrica, atualmente é usual recorrer à Teoria dos Grafos para interpretar o *problema das pontes de Königsberg*. Um grafo é uma representação de um conjunto de objetos (vértices) e das relações existentes entre eles (arestas).

A cidade de *Königsberg* pode, pois, representar-se pelo grafo ao lado, onde A, B, C, D, são as quatro zonas da cidade – os vértices do grafo – ligadas por diversos caminhos – as arestas do grafo.



Definindo como *circuito euleriano* todo o caminho num grafo que percorre uma única vez cada aresta e que começa e termina no mesmo vértice, a resolução do *problema das pontes de Königsberg* equivale a encontrar um circuito euleriano no grafo anterior. Pode provar-se que *um grafo conexo admite um circuito de Euler se, e somente se,*

todos os seus vértices tiverem grau par (sendo o grau de um vértice o número de arestas que nele concorrem), pelo que fica provado não ser possível efetuar o percurso do problema das pontes de Königsberg, já que existem vértices com grau ímpar.

3.2. Ensino e aprendizagem da Matemática e investigação em educação matemática

Apresentamos, de seguida, testemunhos de professores, sobre o que entendem ser criatividade na atividade matemática.

Fátima Lares, Educadora de Infância, reconhece manifestações de criatividade matemática na atividade matemática das crianças em idade pré-escolar, mas também na ação do Educador, na interpretação que faz da atividade das crianças:

Criatividade na matemática é a capacidade que as crianças revelam, ao aplicar em contextos informais, não estruturados, linguagem e conceitos matemáticos.

Criatividade na matemática é a capacidade que o educador revela ao observar, avaliar e desenvolver conceitos matemáticos, a partir da realidade vivida pelas crianças.

Como exemplo da sua perspetiva, apresenta um episódio relacionado com a grandeza comprimento, em que as crianças recorrem a objetos do dia-a-dia para servir como unidade de medida:

Lembro-me por exemplo, de num momento de brincadeira livre no cantinho das bonecas, algumas crianças começaram a comparar as suas alturas. Queriam saber quem era o mais alto.

A partir daí, o educador explorou a ordem crescente e decrescente. As crianças tiveram oportunidade de comparar e descobrir.

Como estava a chover, tínhamos muitos e variados chapéus-de-chuva à mão. Foi com eles que as crianças, de uma forma lúdica aplicaram vários conceitos desde o número, tamanho, quantidade e ordem crescente e decrescente.

Fernanda Tavares, professora de Matemática do 2.º CEB e mestre em Ensino da Matemática, também reconhece criatividade na atividade matemática dos alunos, na construção ou aplicação de conhecimento matemático:

Na atividade matemática, do meu ponto de vista, a criatividade emerge quando o aluno se vê perante uma situação nova, ou que se encontra contextualizada de modo diferente, que não pode resolver aplicando, rotineiramente, os métodos a que está habituado.

Assim, considero que a resolução de problemas e as situações de carácter exploratório são os campos mais favoráveis ao desenvolvimento da criatividade, ao nível da atividade matemática.

Aprender um “método” ou decorar uma “regra” e aplicá-los, até à exaustão, em exercícios repetitivos/rotineiros é a antítese da criatividade na atividade matemática.

João Pedro da Ponte, professor catedrático da Universidade de Lisboa, diretor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e doutor em Educação Matemática, partilha da mesma visão sobre criatividade na atividade matemática, uma prática associada a processos matemáticos, que podemos reconhecer quer na atividade de alunos, quer na atividade matemática de um matemático:

Como devem imaginar, não é um conceito fácil de definir.

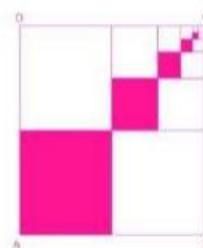
Na minha perspetiva, a criatividade aplica-se às capacidades ou processos matemáticos, em especial a resolução de problemas, raciocínio, comunicação, estabelecimento de representações e conexões.

A maioria dos autores fala em “originalidade”, “fluência” e “flexibilidade” nestes processos. Na resolução de um problema, na explicação de uma solução, etc, podemos encontrar muitos exemplos de criatividade matemática.

Numa visão clássica do ensino da Matemática, criatividade é apenas própria dos alunos sobredotados ou excepcionais. Já numa visão contemporânea, a criatividade na Matemática pode ser desenvolvida na população escolar em geral e pode ser desenvolvida na maioria dos estudantes.

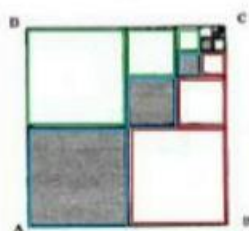
Como exemplo de manifestações de criatividade na atividade matemática de alunos, apresentamos a resolução de um aluno do 5.º ano de escolaridade da tarefa ao lado:

Observa o quadrado ABCD. Imagina que a região sombreada se repete de acordo com o padrão da figura, originando sempre mais quadrados. Desse modo, que parte do quadrado ABCD ficará sombreada?



Destacamos a forma criativa como se divide a figura em três sequências de quadrados e se dá resposta ao problema:

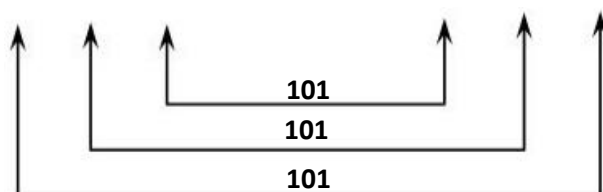
O quadrado ABCD tem 3 filas de quadrados (verde, azul e vermelho).
A fila do meio, limitada a azul, é a que tem quadrados sombreados. Assim a parte do quadrado ABCD sombreada é $\frac{1}{3}$.



Um outro exemplo de manifestação de criatividade na atividade matemática ao nível de alunos

surge, mais uma vez, no contexto da História da Matemática, envolvendo o eminente matemático Carl Gauss (1777-1855). Enquanto estudante, Gauss encontrou uma solução criativa para determinar a soma dos cem primeiros números naturais, observando que são iguais as somas dos 1.º e último; dos 2.º e penúltimo; dos 3.º e antepenúltimo, ... desses números (iguais a 101).

1 2 3 ... 98 99 100



$$1+2+\dots+100 = 101 \times 50 = 5050$$

4. MANIFESTAÇÕES DA MATEMÁTICA EM ÁREAS DIVERSAS

Também em manifestações de Matemática podemos encontrar exemplos de criatividade. Consideramos as três secções *Música*, *Arte* e *Divulgação matemática* para nos referirmos a esse tópico.

4.1. Música

A relação entre a Matemática e a Música já é conhecida desde o século VI a.C., quando Pitágoras, considerado o “fundador” das duas áreas, criou a Escola Pitagórica onde, para além da Astronomia, os alunos estudavam Números, Geometria e Música. As experiências musicais realizadas na escola Pitagórica promoviam a ligação entre a Matemática e a Música, já que tinham como base princípios numéricos. Uma das principais descobertas está relacionada com a segmentação criada numa corda para a produção de sons com diferenças de $\frac{1}{2}$ tom. Através do monocórdio, Pitágoras criou a escala que hoje é conhecida nos instrumentos de corda e que depois foi generalizada a outros instrumentos. Por exemplo, uma corda pressionada a meio do seu comprimento produz um som de uma oitava superior (som que vibra com o dobro da frequência), relativamente ao som da corda solta. Na tabela seguinte, estão os intervalos entre as notas, obtidos pela experiência com o monocórdio.



Experiências com o monocórdio

	do	re	mi	fa	sol	la	si	do
do	1	9/8	81/64	4/3	3/2	27/16	243/128	2
re	8/9	1	9/8	32/27	4/3	3/2	27/16	16/9
mi	64/81	8/9	1	256/243	32/27	4/3	3/2	512/81
fa	3/4	27/32	243/256	1	9/8	81/64	729/512	3/2
sol	2/3	3/4	27/32	8/9	1	9/8	81/64	4/3
la	16/27	2/3	3/4	64/81	8/9	1	9/8	32/27
si	128/243	16/27	2/3	512/729	64/81	8/9	1	256/243
do	1/2	9/16	81/128	2/3	3/4	27/32	243/256	1

Intervalos entre as notas pelas experiências com o monocórdio

O “dueto em espelho”

Wolfgang Amadeus Mozart, um dos mais conhecidos músicos clássicos de todos os tempos, nasceu na Áustria no século XVIII. Entre várias composições de enorme reconhecimento musical, está um dueto que ficou conhecido pela possibilidade de ser executado por dois violinos com uma só pauta, *Der Spiegel Duet*. Nesse dueto, os dois violinos executam melodias diferentes mas lidas a partir da mesma pauta... depois de uma rotação de 180°...

A questão que todos colocam: Como é possível ser-se tão criativo ao ponto de conseguir uma composição tão consonante e bela, escrita desta forma?

Sonata n.º 2 em FÁM para piano, KV 280

Dueto Der Spiegel

A criatividade (com Matemática) de Mozart não fica por aqui. Numa sonata em FÁM composta em 1774, são várias as reflexões deslizantes (rítmicas e melódicas) identificadas pelo matemático português Rodrigo Matias:

Excerto da Sonata n.º 2 em FÁM para piano

Jogo de dados de Mozart, Musikalisches Würfelspiel

Em 1787, surgiu mais uma criação fantástica de Mozart: *Musikalisches Würfelspiel* foi designada de Table de Musique e representa um conjunto de compassos numerados de tal maneira que, por qualquer seleção obtida pela conjugação de números obtidos no lançamento de dados, a melodia resultante é um minueto que preenche os requisitos harmónicos da época. A ideia era gerar combinações aleatórias de trechos musicais. Deste modo, Mozart conseguiu

$11^{16} = 45949729863572161$ combinações possíveis com a qualidade musical que nos habituou ao longo de toda a sua vida. Ao contrário do que era usual nos compositores de música da época, Mozart destacou-se pela criação de música recorrendo a raciocínios lógicos e a procedimentos mecânicos, sem perder na qualidade das suas composições em termos rítmicos e melódicos.



1. Walzerzell								2. Walzerzell									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
2	96	22	141	48	105	122	11	30	2	70	121	26	9	112	49	109	14
3	32	6	120	67	146	46	134	81	3	117	29	126	56	174	18	116	83
4	69	97	178	33	153	55	110	24	4	66	129	37	132	73	58	145	79
5	40	17	113	85	161	2	159	100	5	90	176	7	34	67	160	53	170
6	148	74	163	43	80	97	36	107	6	23	143	64	127	76	136	1	98
7	104	157	27	167	154	64	118	91	7	138	71	150	29	101	162	23	151
8	172	60	171	33	99	123	21	127	8	16	155	57	173	43	168	89	172
9	119	84	114	50	140	86	169	94	9	120	88	48	166	31	115	72	111
10	98	142	42	156	73	129	62	123	10	65	77	19	82	137	38	149	8
11	3	87	165	61	135	47	147	33	11	102	4	21	164	144	59	173	28
12	54	130	10	168	28	37	106	5	12	37	20	108	92	12	124	44	131

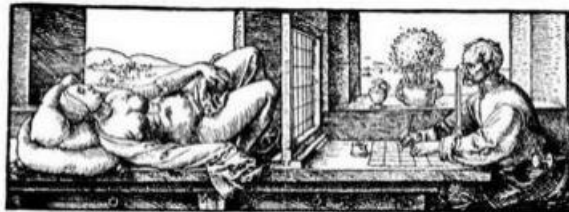
Table de Musique e combinações possíveis

4.2. Arte

No campo da Arte, podemos reconhecer a Matemática como uma ferramenta imprescindível para a representação de objetos.

Luís Calheiros, pintor, professor na Escola Superior de Educação de Viseu e investigador em História da Arte, destaca uma ligação inequívoca entre criatividade e as “chamadas matemáticas espaciais”, sendo disso exemplo a obra matemática *Divina porportione*, de Luca Pacioli (c.1447-1517), ilustrada por Leonardo Da Vinci.

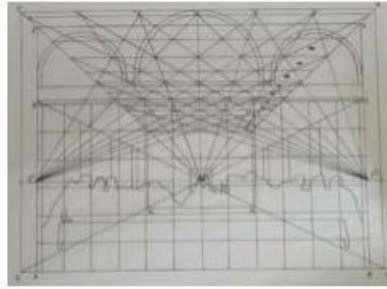
A *Geometria projetiva*, enquanto ramo da Matemática, consolidou-se apenas no século XIX, com os trabalhos do matemático Jean Poncelet (1788-1867), mas os primeiros contributos surgem pela mão de artistas, já no século XV. O primeiro estudo formal de Geometria projetiva foi efectuado por Filippo Brunelleschi (1377-1446), mas pertence a Leon Battista Alberti (1404-1472) o primeiro tratado onde aparecem as primeiras regras de perspetiva com um ponto de fuga (um ente do plano de visão que representa a interseção aparente de duas, ou mais, retas paralelas, segundo um observador fixo) (*Della Pittura*, 1435).



Vários artistas renascentistas aplicaram nas suas obras técnicas de perspetiva. Piero della Francesca (1420-1492) escreveu um tratado completo de perspetiva, *De prospectiva pingendi* (1470s), que aplica na elaboração de pinturas, como é o caso da *Flagelação de Cristo*.



Outro exemplo é a obra *A última ceia* do artista renascentista Leonardo da Vinci (1452-1519).



A respeito de Leonardo Da Vinci, podemos também dar um exemplo de como a Matemática pode ser usada como fonte de inspiração para os artistas. Na pintura *Mona Lisa*, o artista utiliza o número de ouro para estabelecer relações entre as dimensões do seu tronco e cabeça, e também entre os elementos do rosto, um exemplo de como o número de ouro é símbolo de harmonia e equilíbrio, associado a proporções de comprimentos.



Por fim, destacamos os contributos do artista gráfico holandês Maurits Escher (1898-1972) como um exemplo de aplicação criativa de conhecimento matemático para elaboração de obras de arte. Podemos identificar nas suas obras, por exemplo, explorações do plano, por aplicação de transformações geométricas (translações, rotações, reflexões, reflexões deslizantes, ...):



ou interpretações do espaço, por aplicação das leis da perspectiva:



4.3. Divulgação matemática

O *Circo Matemático* é mais uma manifestação de criatividade na atividade matemática. É um projeto de alcance nacional das Universidades de Lisboa, do Minho, de Coimbra e de Aveiro que envolve vários professores de Matemática que desenvolvem atividades de divulgação matemática e promovem a Matemática Recreativa em vários contextos. Num dos sítios de divulgação do projeto, os autores referem que o objetivo é “...maravilhar e assim atrair para a Matemática. A magia, o esplendor, a surpresa e o deslumbramento associados ao circo serão os meios a que o Circo Matemático recorrerá para exibir alguns efeitos matemáticos.” O Circo Matemático encerra no próprio nome o conceito que tem subjacente: “espalhar, de forma itinerante, o deslumbramento e o fascínio da matemática”. (<https://www.ua.pt/dmat/page/15173>)



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou diversas concepções, exemplos e dúvidas sobre aquilo que pode ser considerado criatividade na atividade matemática e como é que diferentes concepções têm evoluído ao longo dos últimos anos.

O desafio inicial confirmou-se. Não é fácil definir criatividade e nem tão pouco definir criatividade associada a uma ciência tradicionalmente tão séria e mais fechada como a Matemática (ao contrário de outras áreas, onde falar em criatividade é prática comum, como a Arte, a Música ou o Desporto). As pesquisas que fizemos, e as respostas que obtivemos, confirmaram isso mesmo. A criatividade está, normalmente, associada a pensamentos divergentes, à inovação, à evolução ou à diferença e pensar essas características numa Escola ainda muito fechada à mudança e ao cumprimento de programas e outras orientações curriculares, torna difícil assumir a mensagem de que num mundo tão diverso, o sucesso estará junto dos mais criativos. De qualquer forma, e como expectável, as respostas dos profissionais que contactámos mostram que a visão que cada um tem da criatividade na atividade matemática está muito próxima do trabalho que desenvolvem enquanto profissionais. Não podemos fechar a discussão sobre criatividade na atividade matemática porque ainda muito existe para refletir. Ainda muito existe para pensar e para apostar.

Essencialmente queremos deixar reflexões para que não termine a discussão sobre o que é ser criativo na atividade matemática:

Ser criativo em Matemática é equivalente a ser criativo noutras áreas?

Existem formas de criatividade para cada área do saber?

É possível potenciar a valorização da criatividade na atividade matemática enquanto as capacidades transversais como a resolução de problemas, a comunicação matemática ou o raciocínio matemático não forem vistos como aspetos estruturantes em toda a aprendizagem da Matemática?

Como desenvolver a criatividade em Matemática?

REFERÊNCIAS

- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) educar*, 11, 89-98.
- Estrada, M. F. et al. (2000). *História Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Haylock, D. W. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in schoolchildren. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 59-74.
- Liljedahl, P., & Sriraman, B. (2006). Musings on mathematical creativity. *For The Learning of Mathematics*, 26(1), 20-23.
- Mann, E. L. (2005). *Mathematical creativity and school mathematics: Indicators of mathematical creativity in middle school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of

Connecticut.

- Menezes, L., Rodrigues, C.; Gomes, H. e Tavares, F. (2009). *Números racionais não negativos - tarefas para o 5.º ano*. Lisboa: DGIDC
- NACCCE. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: NACCCE.
- Singer, F. M., Pelczer, I., & Voica, C. (2011). Problem posing and modification as a criterion of mathematical creativity. In T. Rowland, & E. Swoboda (Ed.), *Proceedings of the 7th Conference of the European Society for Research in Math Education (CERME 7)* (pp. 1133-1142). Poland: University of Rzeszów.
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness & creativity synonyms in mathematics? An analysis of constructs within the professional and school realms. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 20–36.
- Sriraman B., Yaftian N., Lee K.H. (2011). Mathematical Creativity and Mathematics Education. In: Sriraman B., Lee K.H. (eds) *The Elements of Creativity and Giftedness in Mathematics. Advances in Creativity and Giftedness*, vol 1. SensePublishers.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–16). New York: Cambridge University Press.

A HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA

João Nunes

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, jnunes@esev.ipv.pt

Resumo

A história, no século XXI, não deixou de ser institucional e política. É, todavia, também económica e social e eminentemente cultural. Os métodos e as formas de análise e interpretação históricas, bem como as perspetivas e dinâmicas da narrativa são muito distintas do que foram no passado. O propósito passa por observar a realidade histórica. Não se pretende glorificar o passado. Pretende-se conhecê-lo. Para que isso se materialize é necessário que o historiador o analise, problematize e interprete de forma crítica. E os currículos e programas de história do sistema educativo português do Ensino Básico; refletem este panorama historiográfico? Ou ao invés estão desfasados dele?

Palavras-chave: história, ensino da história.

Abstract

In the twenty-first century History is institutional and political. It is, however, also economic, social and eminently cultural. The methods and forms of historical analysis and interpretation, as well as the perspective and dynamics of the narrative are very different from what they used to be in the past. The purpose at present is to observe historical reality. It is not to glorify the past but to know it. The purpose of the historian is to critically analyze, problematize and interpret the past. What about the syllabus of the Portuguese educational system (1st to 9th grade); do they reflect this historiographic panorama?

Keywords: history, teaching history.

Até ao século XIX, a história era marcadamente institucional e política, com enfoque no estudo das elites. Era apologética, isto é, procurava exaltar feitos de determinada figura ou instituição. Os exemplos desta forma de fazer história remontam, no caso português, à formação da nacionalidade; os livros de Crónicas e os Anais, obras dos alvares da nacionalidade, não se coíbem de consagrar D. Afonso Henriques enquanto intrépido cavaleiro, protegido de Deus⁷.

O tom encomiástico e laudatório resistiu à passagem do tempo. De assinalar, contudo, a preocupação de alguns, sobretudo na Época Moderna, em relatar acontecimentos com abono de fontes. André de Resende, na *História da Antiguidade da Cidade de Évora*, no século XVI, testemunha a importância da cidade através do recurso a fontes de variada natureza que consubstanciam a relevância do passado de Évora⁸. A referência às fontes decorria da necessidade de se legitimar a veracidade do que se afirmava. Veja-se, a este propósito, o que refere o autor de *A vida de D. Jorge de Ataíde*, obra manuscrita dos primeiros decénios do século XVII, que era familiar do biografado: “Podem-me recusar de suspeito mas por isso escrevo em tempos que são as verdades notórias e muitas delas se verificam com papeis originais que estão em meu poder cujas copias estão nesta história”⁹. E para se afirmar, quer a veracidade da ida de D. Jorge de Ataíde ao Concílio de Trento, quer a sua educação e formação, publica-se uma carta do seu progenitor com conselhos paternos: “Depois de ser tempo de vos virdes antes de voltardes deveis de ver Veneza, Roma e de caminho podereis ver Milao e Genova porque nao he mao verem os homens ho que ha no mundo porque isso os enfastia mais dele”¹⁰.

Importa referir, não obstante a preocupação com a citação ou transcrição de fontes originais, que a obra não deixa de ser apologética; Jorge de Ataíde, nas palavras do autor, “Foi varão insigne em todas virtudes principalmente em castidade, zelo liberdade incorruptível”; a sua biografia poderá ser “de grande exemplo aos ministros da igreja e dos príncipes”. Naturalmente, ao se fazer a apologia de alguém, omitia-se deliberadamente tudo o que pusesse colocar em causa a sua imagem. Por outro

⁷ A este respeito veja-se a forma como os Anais de D. Afonso, rei de Portugal tratam episódios relativos à formação de Portugal, por exemplo o que ficou conhecido como Recontro de Valdevez. Mattoso, J (1993). Dois séculos de vicissitudes políticas (pp. 23-163). In J. Mattoso, *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

⁸ André de Resende reproduz inúmeras referências latinas que testemunham a importância de Évora na Época Clássica. Resende, A. *Historia da antiguidade da cidade de Évora*. Lisboa: Of. De Simão Thaddeo Ferreira, 1783, 3^a Ed.

⁹ A obra sobre a sua vida foi escrita em 1617 por um dos seus sobrinhos, D. António de Ataíde. De referir, que Jorge de Ataíde foi uma importante figura do século XVI e primeiros decénios do século XVII (foi bispo de Viseu e, no tempo da Monarquia Hispânica, fez parte do Conselho de Portugal). Biblioteca da Ajuda – *Relação manuscrita da vida de D. Jorge de Ataíde*, 51 – IX-9.

¹⁰ Biblioteca da Ajuda – *Relação manuscrita da vida de D. Jorge de Ataíde*, 51 – IX-9, fl. 262v.

lado, a narrativa era descritiva, pejada de qualificativos abonatórios. Como é óbvio, a análise e crítica documental estavam arredadas do texto.

Os autores de Viseu, na Época Moderna, não ficaram à margem desta narrativa elitista, prosopográfica e laudatória. Manuel Botelho Ribeiro Pereira, em 1630, no seus *Diálogos Morais e Políticos*, buscava observar a história de Viseu desde a sua fundação até ao século XVII, dando especial destaque às figuras relevantes da cidade, mormente às biografias dos bispos¹¹. Na centúria de Setecentos, o oratoriano Leonardo de Sousa, na obra *Memórias Histórico-Cronológicas*, haveria igualmente de se centrar nos prelados, exaltando as suas virtudes¹².

Em suma, até inícios da centúria de Oitocentos, o rigor, a objetividade, a veracidade não eram variáveis relevantes na narrativa histórica. Através de um discurso de cariz político e institucional, omitiam-se deliberadamente factos suscetíveis de colocar em causa a superioridade ou infalibilidade de figuras ou instituições.

O século XIX é um século de charneira. A história, à semelhança de outros saberes, almejou constituir-se como disciplina de valor e cariz científicos. Concorreram para tal diversos fatores.

Em primeiro lugar, o surgimento e afirmação dos Estados-Nação foi determinante para a renovação da história. O processo de constituição e asseveração das nações, no século XIX, escudava-se no estudo do passado.

Em segundo lugar, o positivismo e posteriormente o marxismo contribuíram decisivamente para revolucionar métodos e técnicas de investigação, com a valorização das fontes e a problematização do saber histórico. Comte, Marx e Engels acabaram por ser determinantes neste processo. Em Portugal, Alexandre Herculano e Oliveira Martins foram pioneiros na renovação da historiografia portuguesa (por exemplo, desconstrói-se o milagre de Ourique, um dos mitos da história de Portugal). Procurava-se observar o passado de forma objetiva, factual e analítica. Viseu, não foi alheio à dinâmica da história Oitocentista. Maximiano Aragão, figura relevante das letras viseenses, merece destaque pelo trabalho de inventariação e seleção de fontes documentais. Publicou vários estudos, escudados em documentação inédita, contribuindo para aclarar a visão que se tinha do passado da cidade, casos por exemplo das publicações *Apontamentos Históricos*.

Quer isto dizer, que não se podia afirmar nada que não fosse passível de ser comprovado através de documentação coeva, sendo as fontes objeto de crítica documental. A renovação da disciplina conduziu à especialização do investigador. Os historiadores, que se dedicavam exclusivamente a fazer história, surgiram maioritariamente no século XIX. Compreende-se, assim, que as primeiras obras de fundo sobre história nacional tenham aparecido nesta centúria. Todavia, a ânsia de encontrar modelos explicativos, leia-se leis universais, bem como a necessidade de afirmação da pátria conduziram, por vezes, a viés na observação e interpretação dos factos.

No século XX, a renovação da historiografia não foi de somenos importância quando comparada com o que sucedeu na centúria anterior. Esta renovação foi de tal forma profunda que levou à constituição da hermenêutica e epistemologia históricas contemporâneas. Bloch revolucionou a história ao definir uma metodologia que viria a ser adotada por gerações de historiadores. Febvre por sua vez, propôs abordagens e perspetivas novas. Mais tarde, Fernand Braudel haveria de chamar a atenção para a importância de certos objetos de investigação, sobretudo no âmbito da história económica e social. Os factos históricos só eram passíveis de ser compreendidos se fossem estudados à luz das dinâmicas sociais e económicas que os conformaram. Assim, compreende-se que a história económica e social tenha passado a ser o enfoque em detrimento de aspetos institucionais e políticos. O acontecimento tinha obrigatoriamente de ser enquadrado por movimentos e dinâmicas estruturais; e a problematização da realidade histórica era essencial ao processo de conhecimento do passado. Os Annales procuravam elevar a história ao estatuto de ciência.

Em Portugal a influência da Escola dos Annales foi imensa, espelhada nos trabalhos de Vitorino Magalhães Godinho e Oliveira Marques. A obras destes autores foram e continuam a ser fundamentais. Não foram os únicos. Joaquim Romero de Magalhães, com a obra *O Algarve Económico (1600-1773)* abriu perspetivas sobre o estudo desta região do país, designadamente no que tange à compreensão de fenómenos históricos nos planos económico e social. A região de Viseu, também foi objeto de atenção. Com efeito, na esteira de Romero Magalhães, João Nunes de Oliveira debruçou-se sobre a Beira Alta; através do livro *A Beira Alta de 1700 a 1840: gentes e subsistências*, procurou entrever a economia da região, designadamente os géneros alimentícios e as formas de subsistência.

O último quartel do século XX foi marcado por novas abordagens e perspetivas historiográficas. A história da cultura e das ideias ganha importância, com Philippe Ariès e Georges Duby. A busca

¹¹ Biblioteca Nacional – Manuel Botelho Ribeiro Pereira. *Dialogos moraes históricos e políticos...*, cod. 909.

¹² Biblioteca Municipal de Viseu – Leonardo Sousa. *Memórias históricas e chronológicas dos bispos de Viseu*, 1767, tomo III, fl. 22.

incessante por objetos de investigação foi consequência desta abordagem; de relevar, por exemplo, a história da vida privada, alimentação, vestuário, morte e práticas desviantes. Além de Ariès e Duby, de destacar o pioneirismo de Michel Foucault e Carlo Ginzburg. Os estudos de Foucault foram relevantes para a história da criminalidade. Por sua vez, Ginzburg, com *O Queijo e os Vermes*, estuda o indivíduo de estratos populares e a sua cosmovisão. Mais recentemente, Patrick Barbier, na História dos Castrados, procura aferir a existência dos cantores de ópera castrados da Época Moderna.

Portugal não esteve à margem destas correntes. Com efeito, José Mattoso, Borges de Macedo e Oliveira Marques fizeram incursões sobre práticas desviantes e vida quotidiana das populações. Francisco Bethencourt, José Marques, José Pedro Paiva e João Francisco Marques focaram-se na renovação da história religiosa; de assinalar, no caso de Bethencourt, os trabalhos sobre a prática inquisitorial e no caso de José Pedro Paiva, os estudos sobre bruxaria, visitas pastorais e prelados. A renovação da historiografia portuguesa, no século XX, permitiu o aparecimento de trabalhos de síntese dos quais se destaca a *História de Portugal*, coordenada por José Mattoso em 1993. Por sua vez, em 2000 surge a *História Religiosa de Portugal* e 2016 ficou marcado pelo surgimento da *História da Diocese de Viseu*, obras pioneiras no plano da história religiosa e eclesiástica. Importa igualmente destacar a História da Vida Privada em Portugal, editada em 2010, que surge na esteira da obra de George Duby, História da Vida Privada. A renovação da história portuguesa, não obstante o contributo de diversas publicações de índole científico, foi feita igualmente através de trabalhos de natureza académica, nomeadamente mestrados e doutoramentos.

A história, no século XXI não deixou de ser institucional e política. É, todavia, também económica e social e eminentemente cultural. Os métodos e as formas de análise e interpretação históricas, bem como as perspetivas são muito distintas do que foram no passado. O propósito passa por observar a realidade histórica. Não se pretende glorificar o passado. Pretende-se conhecê-lo. Para que isso se materialize é necessário que o historiador o analise, problematize e interprete de forma crítica.

E os currículos e programas de história do sistema educativo português do Ensino Básico; refletem este panorama historiográfico? Ou ao invés estão desfasados dele?

No 1º ciclo, a apresentação dos conteúdos obedece a uma lógica temática (feriados; património; símbolos nacionais). Já nos 2º e 3º ciclo principia-se nas épocas mais recuadas, seguindo uma estrutura cronológica.

Os programas são extensos. No 3º ciclo o programa principia nas primeiras sociedades recolectoras e chega ao Portugal Democrático (em três anos pretende-se abarcar cerca de 4 milhões anos). O programa do 2º ciclo é mais parcimonioso; vai desde o Neolítico ao limiar do século XXI (cerca de 12 000 anos de história).

No que concerne aos conteúdos, nos 3º e 4º anos a organização temática é feita no âmbito da disciplina Estudo do Meio. No 3º ano pretende-se que os alunos perscrutem o passado do meio local (datas importantes, vestígios, costumes e tradições). Além da história e património cultural, a etnografia também é valorizada, nomeadamente o estudo dos costumes e tradições. No 4º ano, a história centra-se em factos nacionais com implicações no meio local e nos acontecimentos que deram origem aos feriados numa perspetiva marcadamente institucional e política.

No 2º ciclo, a abordagem é feita em conjunto com conteúdos de geografia, centrados no território português. A disciplina chama-se *História e Geografia de Portugal*. Os conteúdos de geografia são, todavia, em número diminuto quando comparados com os de História; aparecem, apenas, de forma residual em alguns blocos ou no último bloco do 6º ano. Quanto à história, segue uma ordem cronológica extensa, que vai desde os Romanos na Península Ibérica, até ao 25 de Abril. Valoriza-se a história institucional e política: A conquista dos romanos da Península; a formação de Portugal; a crise de 1383/85; os Descobrimentos; a União Ibérica...a Revolução Republicana; os anos de Ditadura; o 25 de Abril. Raramente se abordam conteúdos de história económica e social; Vida urbana no século XVI são dois pontos do programa particularmente dedicados às estruturas económicas e sociais, mas são os únicos. A história cultural está arredada do programa. A extensão e a forma como os conteúdos são elencados, através de uma formulação objetiva, descritiva mais muito restritiva, não permitem que o professor tenha tempo e disponibilidade para abordar temas sob uma outra perspetiva que não a que vem pré-formatada no programa.

No 3º ciclo a perspetiva diacrónica de cariz institucional e político está igualmente presente; o 7º ano principia com a Pré-História - conteúdo que não tinha sido abordado no 2º ciclo - para evoluir para outras matérias como sejam as Civilizações dos Grandes Rios, Época Clássica; Europa Cristã (formação dos reinos cristãos...); no 9º ano aborda-se a história contemporânea, as revoluções, caso da revolução republicana por exemplo. De sublinhar que no 3º ciclo, a perspetiva deixa de ser nacional para passar a ser europeia. Acresce que a história económica e social passa a ser dominante em detrimento da institucional e política. Poder-se-iam dar inúmeros exemplos; são

marcadamente da área económica e social linhas de conteúdos do tipo: Desenvolvimento Económico, Relações Sociais e Poder Político nos séculos XII a XIV; Império Português e Concorrência Internacional; Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens; A revolução agrícola e o arranque da Revolução Industrial; Os países de difícil industrialização, o caso português. A abordagem às áreas da história cultural é feita de forma comedida; são parcas as alusões às estruturas mentais.

Nos 2º e 3º ciclos e em certa medida também no 1º ciclo pretende-se que os alunos estudem a história de tempos mais recuados até ao presente. Os conteúdos são de tal forma abrangentes e diacrónicos que os docentes não conseguem tratar certas matérias de forma aprofundada. Acresce que os professores têm dificuldade em cumprir programas tão extensos. Seria útil pensar em programas mais curtos, centrados em aprendizagens de conteúdos consideradas relevantes, ao invés de programas com este tipo de extensão. Por outro lado, os conteúdos, nos diversos ciclos do Ensino Básico, deveriam ser perspetivados de forma integrada. Com efeito, verifica-se que não há uma linha de continuidade entre os ciclos. O salto é abrupto do 1º para o 2º ciclo e deste para o 3º ciclo. Dos feriados, no 4º ano, passa-se para o Portugal Romano no 5º ano; e do 25 de Abril, no 6º ano, passa-se para o estudo da Pré-História, no 7º ano. Do 1º ao 3º ciclo aumenta a complexidade dos conteúdos como é natural. Todavia, este aumento é particularmente brusco do 4º para o 5º ano e do 6º ano para o 7º ano. Seria preferível que estes momentos de transição fossem matizados.

No seio de cada um dos programas dos diversos ciclos, as matérias estão organizadas em blocos estanques de conteúdo, mormente nos 2º e 3º ciclos. A ligação entre os blocos de matéria tem obrigatoriamente de ser aprofundada. Não é possível passar, no 5º ano, dos Romanos para os Muçulmanos ou de episódios relativos à formação de Portugal, para a caracterização do reino no século XIII. No 8º ano, passa-se do Absolutismo e Mercantilismo para a Cultura em Portugal face aos dinamismos da cultura europeia e da Revolução industrial para o Liberalismo.

Ao aumento de complexidade junta-se uma maior dispersão de matérias. Até ao 2º ciclo, os conteúdos de história centram-se na história de Portugal. No 3º ciclo procura-se, igualmente, abordar a história europeia, caso por exemplo da revolução industrial. Os alunos têm, seguramente, dificuldade em perceber a importância de determinados conteúdos em detrimento de outros, sobretudo nos 2º e 3º ciclos. E têm dificuldade em integrar conteúdos nos diversos contextos sociais e políticos. Ao invés de abordar matérias da história da Europa, seria útil, no 3º ciclo, centrar os conteúdos na história de Portugal e sempre que estes conteúdos se entrecruzassem com a história europeia fazer a abordagem aos conteúdos europeus, mas através de uma perspetiva nacional. Por outro lado, seria importante que o foco fossem áreas temáticas consideradas relevantes para a aprendizagens históricas, ao invés de se querer abarcar toda a história do passado desde os tempos mais remotos.

Em suma, os conteúdos de história no Ensino Básico são uma amálgama de matérias, ordenadas de forma cronológica sem existir grande preocupação com uma lógica interna na sua organização ou fio condutor.

A necessidade, quase positivista, de elencar os conteúdos de história de forma precisa, objetiva e extensiva leva a que o professor, particularmente dos 2º e 3º ciclos, se transforme num mero executor do programa, não tendo autonomia para abordar temáticas que tenham a ver com história local por exemplo e que se entrecruzem com as matérias do programa. Um programa mais curto, menos monolítico, permitia que os professores tivessem autonomia para tratar matérias que considerassem pertinentes de determinada época. O enfoque dos *currícula* é a história institucional e política e no 3º ciclo, igualmente a história económica e social. Sem querer desmerecer este tipo de conteúdos históricos, de grande importância para o estudo do passado, a abordagem de forma isolada, em blocos estanques, não contribui para os tornar atrativos. Finalmente, a história cultural praticamente não está consubstanciada nos programas. Curiosamente, trata-se de uma área da história particularmente atrativa e que pode contribuir para aumentar o gosto dos alunos pelo saber histórico.

Em suma, é fundamental que os programas de história sejam revistos. Os conteúdos devem centrar-se em temas considerados relevantes, quer no plano institucional e político, quer económico, social e cultural. Os programas têm de ser mais curtos, sobretudo os do 2º e 3º ciclos e conferir a possibilidade ao professor de fazer abordagens diversas. A articulação entre os diversos ciclos tem obrigatoriamente de ser considerada, isto é, a história no Ensino Básico deve ser pensada como um todo. Por último, a história cultural tem de ser relevada à semelhança do que sucede com as matérias institucionais, políticas, sociais e económicas.

REFERÊNCIAS

Fontes

Biblioteca da Ajuda – *Relação manuscrita da vida de D. Jorge de Ataíde, 51 – IX-9.*

Biblioteca Nacional – *Manuel Botelho Ribeiro Pereira. Dialogos moraes históricos e políticos...*, cod. 909.

Biblioteca Municipal de Viseu – Leonardo Sousa. *Memorias históricas e chronologicas dos bispos de Viseu, 1767*, Tomo III.

1º Ciclo do Ensino Básico. Organização curricular e programas Estudo do Meio.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf

Programa de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c1.pdf

Programa de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c2.pdf

Programa de História do Ensino Básico - 3.º Ciclo. Ministério da Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_1.pdf

Programa de História do Ensino Básico - 3.º Ciclo. Ministério da Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_2.pdf

Bibliografia

Aragão, M. (1894). *Viseu: Apontamentos Historicos*. Vizeu: Tipographia Popular.

Aragão, M. (1900). *Grão-Vasco ou Vasco Fernandes pintor vizeense príncipe dos pintores portugueses*. Vizeu: Typographia Popular da Liberdade.

Ariès, P. (2011). *História da Morte no Ocidente*. Lisboa: Editorial Teorema.

Azevedo, C. M. (2000). *História Religiosa de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Barbier, P. (1991). *História dos Castrados*. Edição Livros do Brasil.

Bethencourt, F. (1994). *História das Inquisições*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Bethencourt, F. (1987). *O Imaginário da magia. Feiticeiras, saladores e nigromantes no século XVI*. Lisboa: Projecto Universidade Aberta.

Bloch, M. (1997). *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Braudel, F. (1995). *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico*. Lisboa: Dom Quixote.

Comte, A. (1979). *Catecismo positivista*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Duby, G. (1990). *História da Vida Privada*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Febvre, L. (1996). *Olhares sobre a História*. Lisboa: Edições Asa.

Foucault, M. (2013). *Vigiar e Punir nascimento da prisão*. Lisboa: Edições 70.

Foucault, M. (1994). *História da sexualidade*. Lisboa: Relógio D'Água.

Godinho, V. M. (1991). *Os Descobrimentos e a Economia Mundial*. Lisboa: Editorial Presença.

Ginzburg, C. (1987). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.

Le Goff, J. (2000). *São Francisco de Assis*. Lisboa: Editorial Teorema.

Herculano, A. (2007). *História de Portugal*. Lisboa: Bertrand Editora.

História da Diocese de Viseu (2016). Coimbra: Diocese de Viseu; IUC.

História de Portugal (1993). Lisboa: Círculo de Leitores.

História da Vida Privada (2010). Lisboa: Círculo de Leitores.

Macedo, J. B. (1989). *A situação económica no tempo de Pombal*. Lisboa: Gradiva.

Magalhães, J. R. (1993). *O Algarve Económico (1600-1773)*. Lisboa: Ed. Estampa.

Martins, O. (2004). *História de Portugal*. Guimarães Editores.

Marques, A. H. O. (1988). *História de Portugal*. Lisboa: Palas Editores.

Marques, J. (1988). *A Arquidiocese de Braga no século XV*. Lisboa: INCM.

Muchembled, R. (2003). *Uma História do Diabo século XII e XX*. Lisboa: Terramar.

- Oliveira, J. N. (2002). *A Beira Alta de 1700 a 1840 gentes e subsistências*. Viseu: Palimage Editores.
- Paiva, J. P. (1997). *Bruxaria e superstição num país sem caça às bruxas: 1600-1774*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Paiva, J.P. (2011). *Baluartes da fé e da disciplina. O enlace entre a Inquisição e os bispos em Portugal (1536-1750)*. Coimbra: IUC.
- Paiva, J.P. (2006). *Os bispos de Portugal e do império 1495-1777*. Coimbra: IUC.
- Resende, A. *Historia da antiguidade da cidade de Evora*. Lisboa: Of. De Simão Thaddeo Ferreira, 1783, 3ª Ed.