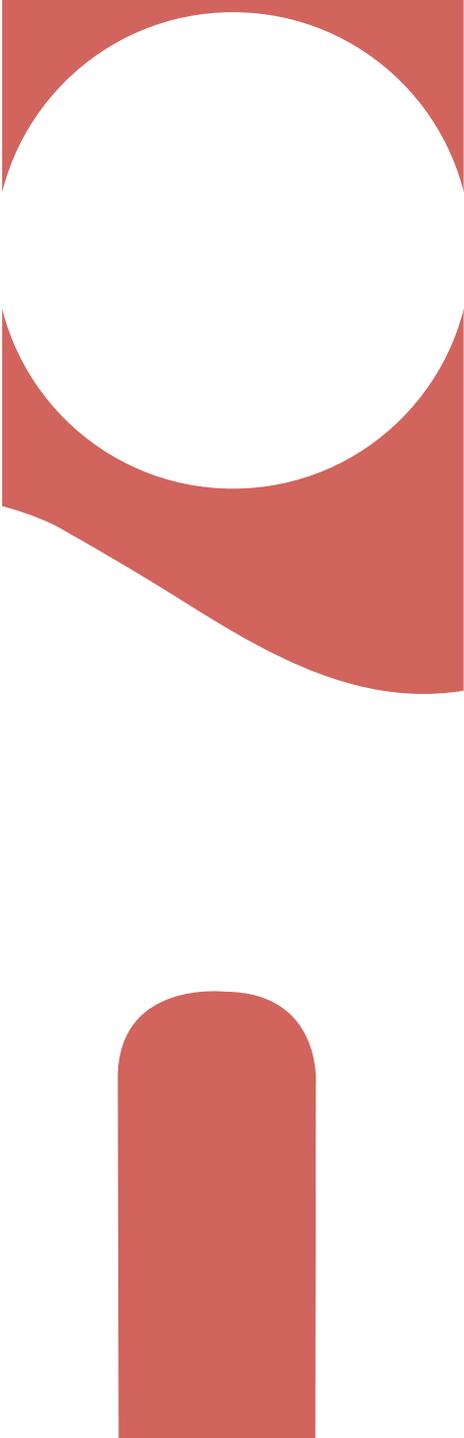


ANO 53-1, 2019

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

SEMESTRAL - 13.50€

(Página deixada propositadamente em branco)

ANO 53-1, 2019

faculdade de psicologia e de ciências da educação
universidade de coimbra

revista portuguesa de
pedagogia

I
IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U

Ficha Técnica

Fundador | Founding Member

Emile Planchard

Diretora | Director

Ana Maria Seixas

Editora | Editor

Ana Maria Seixas | rppedagogia@fpce.uc.pt.

Universidade de Coimbra (Portugal)

Comissão de Redação | Editorial Committee

Albertina Lima de Oliveira | aolima@fpce.uc.pt, Luís Alcoforado | lalcoforado@fpce.uc.pt, Carlos Reis | csreis@uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Conselho Editorial | Editorial Board

Ana Maria Tomás Almeida | aalmeida@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Ana Teberosky | atebrosky@ub.edu

Universitat de Barcelona (Espanha)

Ángel García del Dujo | agd@usal.es

Universidad de Salamanca, (Espanha)

Ángel Hernando-Gómez | angel.hernando@dpsi.uhu.es

Universidad de Huelva, (Espanha)

António Gomes Alves Ferreira | antonio@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

António Nóvoa | anovoa@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

António Teodoro | teodoro.antonio@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)

Felice Carugati | felice.carugati@unibo.it

Università di Bologna (Itália)

Fernando Ribeiro Gonçalves | fgonc@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Francisco Peixoto | fpeixoto@ispa.pt

ISPA - Instituto de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Portugal)

João Barroso | jbarroso@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

João José Matos Boavida | jjboavida@gmail.com

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira | jferreira@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquín García Carrasco | carrasco@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanha)

Jorge Ávila de Lima | javilalima@hotmail.com

Universidade dos Açores (Portugal)

José Alberto Correia | correia@fpce.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Edição | Edition

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensauc@ci.uc.pt

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Infografia | Infographics

Mickael Silva

Impressão e acabamento | Printing & Finishing

Sersilito, Empresa Gráfica, Lda.

Travessa Sá e Melo, 209, Apartado 1208, Gueifães 4471 Maia

Tiragem | Circulation

170

Depósito legal | Legal Deposit

97717/96

ISSN

0870-418X

ISSN Digital | Digital ISSN

1647-8614

DOI da Revista | Journal's DOI

10.14195/1647-8614

DOI do Volume | This issue's DOI

10.14195/1647-8614_53-1

Periodicidade | Regularity

Semestral

Estatuto Editorial | Editorial Statute

<http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia/estatutoeditorial>

José Eustáquio Romão | jer@terra.com.br

UNINOVE - Universidade 9 de Julho (Brasil)

José Ignacio Aguaded-Gómez | aguaded@uhu.es

Universidad de Huelva (Espanha)

Leandro da Silva Almeida | leandro@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Licínio Lima | llima@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Amor Pérez Rodríguez | amor.perez@dfesp.uhu.es

Universidad de Huelva, (Espanha)

Maria Assunção Flores | aflores@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Augusta Bolsanello | mabolsanello@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Maria das Dores Formosinho Sanches Simões |

rnformosinhosanches@gmail.com

Universidade Portucalense (Portugal)

María Dolores Prieto Sánchez | lola@um.es

Universidad de Murcia (Espanha)

Mario Carretero | mario.carretero@mac.com

Universidad Autónoma de Madrid (Espanha)

Pedro Rocha dos Reis | preis@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

Salvador Peiró i Gregòri | salvador.peiro@ua.es

Universidad de Alicante (Espanha)

Steve Graham | steve.graham@asu.edu

Vanderbilt University (EUA)

Terezinha Nunes | terezinha.nunes@education.ox.ac.uk

University of Oxford (Inglaterra)

Thérèse Hamel | therese.hamel@fse.ulaval.ca

Université Laval (Canadá)

Vítor Manuel Reia-Baptista | vreia@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Morada para correspondência | Correspondence address

Revista Portuguesa de Pedagogia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal

Tel.: 239 851 450, Fax: 239 851 462

E-mail: rppedagogia@fpce.uc.pt

Assinatura 2 volumes/ano | Subscriptions 2 volumes per year

Individual:

Nacional/Portugal - 28,00€; Europa/Europe - 40,00€;

Resto do Mundo/Non-European Countries - 49,00€.

Institucional:

Nacional/Portugal - 36,00€; Europa/Europe - 48,00€;

Resto do Mundo/Non-European Countries - 57,00€.

Preço - este número | Price - this issue

13,50 euros

Proprietário | Owner

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Endereço do Proprietário: | Owner's address

Rua do Colégio Novo, s/n 3000-115 Coimbra

NIPC

501617582

Sede de Redação | Editor's headquarters

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, s/n 3000-115 Coimbra

Publicação ANOTADA na ERC e indexada na base de dados: ERIH PLUS

Índice / Index

- 5** Educação, Mortalidade e Natalidade em Hannah Arendt
Danilo Arnaldo Briskievicz
- 21** *Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática na PES*
pela voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as
Carolina Gonçalves & Catarina Tomás
- 39** Práticas Docentes e Representações Sociais:
O Ser Professor na Educação Infantil
Kiara Tatianny Santos da Costa & Licia de Souza Leão Maia
- 63** A que futuro conduz o "Currículo do Futuro"?
Acerca da premência de inovar na educação escolar
Maria Helena Damião
- 81** El método de formación en la actividad profesional productiva
Juan Alberto Mena-Lorenzo & Jorge Luis Mena-Lorenzo
- 97** Recensão ao livro *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis.*
Maria Helena Damião
- 101** Recensão ao livro *The privatization of education:
A political economy of global education reform*
Érika Moreira Martins
- 105** Normas de Colaboração / Manuscript Submission Guidelines

(Página deixada propositadamente em branco)

Educação, Mortalidade e Natalidade em Hannah Arendt

Danilo Arnaldo Briskievicz¹

Resumo

Partimos da questão identificada por Hannah Arendt em relação ao pensamento ocidental, que é a profunda conexidade entre a filosofia e a mortalidade. Esclarecemos os impactos dessa centralidade para a vida em comum em geral e para a educação em particular, partindo da análise dessa afinidade entre a mortalidade e a filosofia em autores como Platão, Montaigne, Schopenhauer e Heidegger. Para compreender e superar essa relação, Arendt cria e consolida a noção de natalidade como cerne da filosofia e, por consequência, da educação. Analisamos como a natalidade se amalgama à educação como a entende Arendt. Assim, descrevemos como a educação é afetada pela noção de natalidade tendo como pano de fundo a teoria da ação descrita no livro *A condição humana*. Trata-se de uma metodologia de pesquisa bibliográfica que pretende destacar o conflito filosófico entre a mortalidade e a natalidade e esclarecer seus impactos na concepção arendtiana de educação.

Palavras-chave: ação; natalidade; mortalidade; filosofia política da educação

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG. E-mail: doserro@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7652-1959>

Education, Mortality and Natality in Hannah Arendt

Abstract

We start from the question identified by Hannah Arendt in relation to Western thought, which is the deep relation between philosophy and mortality. We clarify the impacts of this centrality on common life in general and on education in particular, starting from the analysis of this affinity between mortality and philosophy in authors such as Plato, Montaigne, Schopenhauer and Heidegger. To understand and overcome this relationship, Arendt creates and consolidates the notion of birth as the core of philosophy and, as a consequence, of education. We analyze how the birth is combined with education as Arendt understands. Thus, we describe how education is affected by the birth notion against the backdrop of the theory of action described in the book *The Human Condition*. It is a bibliographic research methodology that aims to highlight the philosophical conflict between mortality and birth and to clarify its impacts on the Arendtian conception of Education.

Keywords: action; natality; mortality; political philosophy of education

Educación, Mortalidad y Nacimiento en Hannah Arendt

Resumen

Partimos de la cuestión identificada por Hannah Arendt en relación al pensamiento occidental, que es la profunda relación entre la filosofía y la mortalidad. Esclarecemos los impactos de esa centralidad para la vida en común en general y para la educación en particular, partiendo del análisis de esa afinidad entre la mortalidad y la filosofía en autores como Platón, Montaigne, Schopenhauer y Heidegger. Para comprender y superar esa relación, Arendt crea y consolida la noción de natalidad como núcleo de la filosofía y, por consecuencia, de la educación. Analizamos cómo la natalidad se amalgama a la educación como la entiende Arendt. Así, describimos cómo la educación es afectada por la noción de natalidad teniendo como telón de fondo la teoría de la acción descrita en el libro *La condición humana*. Se trata de una metodología de investigación bibliográfica que pretende destacar el conflicto filosófico entre la mortalidad y la natalidad y esclarecer sus impactos en la concepción arendtiana de educación.

Palabras clave: acción; natalidad; mortalidad; filosofía política de la educación

A recolocação da natalidade: um problema arendtiano

O nascimento biológico de uma criança no mundo é o momento em que a novidade existencial se apresenta à comunidade como possibilidade de um exercício futuro da liberdade de ação desse indivíduo. Um recém-chegado ao mundo comum é uma novidade que a todos afeta. O surgimento de um recém-chegado ao mundo comum permite a renovação de um corpo político. As relações que se seguem ao nascimento interpelam a constância daquilo que já existe como a cultura, a economia, a política, a história, enfim, o que já fazem os adultos em sua *vita activa*. O nascimento traz uma novidade, mas obriga a pensar os processos de educação para instruir o recém-chegado ao mundo comum já existente. Esse conflito entre o recém-nascido e a educação que já existe foi tema de um estudo sobre uma possível divisão analítica no pensamento arendtiano entre o momento de preparação para a vida comum chamada de ontologia da singularidade, complementada com a entrada na vida adulta dos cidadãos, denominada ontologia da pluralidade. Dessa forma,

A ontologia da singularidade fundada na natalidade culmina na ontologia da pluralidade, no espaço público, no mundo comum. Reiteramos que sem a primeira ontologia desenvolvida plenamente – função social da educação e da escola –, pode vir a sair prejudicada a ontologia da pluralidade, na atuação dos agentes políticos no espaço público, prontos para começar e recomeçar pela ação quantas vezes forem necessárias. (Briskievicz, 2018, p. 84)

Dessa maneira, o legado humano edificado pelas escolhas de outras gerações, o mundo dos adultos já existe, já se encontra construído, constituído pelo trabalho e dinamizado pela ação no espaço público. O mundo comum diante de quem nasceu já existe como o espaço da pluralidade – um espaço ou esfera de convivência entre os pares. O indivíduo recém-chegado é singular em sua constituição ontológica diante dos demais seres humanos que já compõe o mundo. Quando chegar à maioridade civil, esse indivíduo deverá se encontrar apto para assumir o espaço comum da pluralidade, onde a diversidade de ações se encontra como possibilidade para todos os integrantes do corpo político. Há apenas uma determinação inicial: lançado no mundo comum dos adultos, o recém-chegado principia sua *vita activa* (Arendt, 2005, p. 15-26). Para Arendt, durante vários séculos, o princípio da atividade filosófica era aprender a lidar com a mortalidade, enfrentando com sabedoria o derradeiro momento da vida biológica que é o falecimento. Trata-se da *démarche* filosófica ocidental desde Platão: a preocupação com a mortalidade afetou diretamente as formas de compreender a realidade da *vita activa*, perpassando suas explicações, defrontando os pensadores com esse fenômeno inevitável.

Arendt, por oposição à centralidade da mortalidade na atividade filosófica e política, propõe outra maneira de perceber a *vita activa*. Não se trata de focar exclusivamente na mortalidade e dar conta de sua inevitabilidade. A questão que se coloca é a necessidade de um reposicionamento do *parti pris* da filosofia. Arendt procura, então, inverter a polaridade existencial natalidade-mortalidade, asseverando que o fundamento da filosofia é a natalidade, o dar à luz à novidade pela ação constante. A preocupação em aprender a criar o novo, a aprender a lidar com a novidade para ela é muito importante pois:

Se a natalidade e a mortalidade são condições mais gerais da vida do homem na Terra, configurando-se como limites que nos foram dados, começo e fim de nossa existência que não estão a nosso dispor enquanto criaturas, ousamos dizer que a relevância que se atribui a uma ou outra pelo pensamento filosófico não é isenta de consequência. (Torres, 2013, p. 22)

É nesse ponto que a filosofia política de Arendt tem sua originalidade que se encontra com o objetivo máximo da educação ocidental desde o século XVIII que é receber os recém-chegados pelo nascimento ao mundo dos adultos e instruí-los. O nascimento é o ponto de partida da educação, assim como é o ponto de partida do *aparecimento* da novidade no mundo comum.

Evidentemente que escolha entre a natalidade ou a mortalidade tem impactos no gesto de educar. Nesse sentido, Arendt explicita que a morte, fenômeno biológico do falecimento que lança no mundo comum a mortalidade, se opõe ao nascimento, fenômeno biológico do aparecimento de novos seres humanos no mundo comum. Não se trata apenas de considerar a morte e o nascimento como fenômenos da *vita activa*. Para além da inevitabilidade do ciclo da vida, há que se considerar o impacto dessas duas categorias para os vivos e para a constituição de suas comunidades. Assim, a morte se torna mortalidade e o nascimento torna-se natalidade. Podemos reviver o nascimento pela ação no mundo comum quantas vezes forem necessárias durante o ciclo da existência biológica, gerando a novidade no mundo comum através do exercício da nossa liberdade, tornando-o uma dimensão política denominada natalidade. Podemos antecipar a morte quantas vezes forem necessárias, deixando de agir e sendo impactados pelo derradeiro momento, criando certa apatia da ação, vivenciando a mortalidade. Dessa forma, a mortalidade reificada na apatia é típica do homem de massa moderno e o descreve sobremaneira pois ele aparece quando ocorre a “perda radical do interesse do indivíduo em si mesmo” pela “indiferença cínica ou enfasiada diante da morte, a inclinação apaixonada por noções abstratas guindadas ao nível de normas de vida, e o desprezo geral pelas óbvias regras do bom senso” (Arendt, 2004, p. 366). Segundo Bignotto,

A apatia não é um destino das sociedades democráticas, mas marca um limite para sua existência. Sua plena realização, em qualquer formação social, mesmo naquelas protegidas por mecanismos legais sofisticados, como é o caso de nações como os Estados Unidos, destrói o equilíbrio sempre mutável, mas essencial, que constitui a balança do *eu-nós*. Sem ela mergulhamos num território no qual a simples referência à democracia e à república já não faz o menor sentido. No extremo, portanto, a realização de uma ‘democracia da apatia’ corrói o núcleo mesmo daquilo que, ao longo da História, chamamos de liberdade - independentemente da maneira como a concebemos. (2006, pp. 473-474)

A apatia para ação, a desmobilização para o enfrentamento das questões políticas do corpo político guarda relação direta com a mortalidade reificada no mundo comum. Assim, Arendt (2004, pp. 44-45) identificou a apatia política dos judeus como um dos fatores que conduziram esse povo ao centro dos conflitos da Europa. Segundo ela, “os judeus sem conhecer o poder ou se interessar por ele”, tornaram-se aliados dos governos para se proteger, colaborando assim para um “desligamento do poder [que] era aceito com tanta naturalidade pelos representantes ou escritores judeus que eles quase nunca mencionavam”, gerando “essa inocência nunca entendida por estadistas ou historiadores não-judeus”. Os judeus se acostumaram com uma proteção do Estado - “nunca pensaram em exercer senão suaves pressões para fins subalternos de autodefesa” - e não se organizaram para se constituir como uma força política autônoma. Por isso, “se naquela época mostravam preferência definida pelos governos monárquicos em detrimento das repúblicas, foi por suspeitarem, e com razão, que as repúblicas se baseavam grandemente no desejo do povo, do qual eles instintivamente desconfiavam”. O medo em relação ao povo os fez unirem-se aos governos. Quando os governos se voltaram contra os judeus na Europa, amparados ou obrigados pelo regime nazista de Hitler, “os judeus ignoravam completamente a tensão crescente entre o Estado e a sociedade [e] foram os últimos a perceber as circunstâncias que os arrastavam para o centro do conflito”. (Arendt, 2004, pp. 44-45)

Por outro lado, Fischer coloca a questão da apatia de uma forma bem interessante para o nosso estudo. A partir da pesquisa desenvolvida com jovens em idade escolar levanta as questões:

Temos como pressuposto, a partir de Hannah Arendt [...], que o público - e, portanto, o político - só pode ser pensado como ação, como ação performativa, agonística, como acontecimento, como interrupção; enfim, como interrupção de todos os processos automatizados, totalizantes. Ora, como pensar o político hoje, dentro dessa proposta de Arendt, se nossas atuais concepções e práticas de democracia, de pluralidade,

de vida em comum aparecem *pari passu* com a associação da política à corrupção, em que a propaganda e o marketing político assumem um caráter de exposição contínua da privacidade dos governantes e dos candidatos a cargos públicos? Como pensar em práticas coletivas de existência, se a ordem é a competitividade acirrada, generalizada, a qual, por sua vez, coloca no centro a disputa pelo corpo mais belo, mais jovem e mais “trabalhado”? Como incentivar o olhar generoso sobre o outro, a escuta do outro, quando todo o investimento se faz no sentido de apresentar aquilo que é da ordem do público como um fardo indesejável? (2005, pp. 44-45)

Colocamos a situação da encarnação da mortalidade no mundo comum pela apatia política para exemplificar como a centralidade dessa categoria se opõe à natalidade. Assim, para além da apatia que encarna a mortalidade, há outra forma de compreender a possibilidade da vida em comum num corpo político, fundamentada na natalidade. Importa-nos esclarecer que, mudando o fundamento da vida em comum para a natalidade, teremos uma outra forma de conceituar a ação, de onde resulta que o nascimento biológico se amplifica politicamente como metáfora da contínua necessidade de renovar o mundo comum em que vivemos para que este se torne um espaço vivo de nossas escolhas em comum.

A centralidade da mortalidade no mundo ocidental

Uma dificuldade enfrentada por Arendt em propor a natalidade como categoria central de sua filosofia política é a fixação da tradição do pensamento ocidental com o tema da mortalidade. Segundo Arendt (2011, p. 92):

Ao longo da história da filosofia persistiu uma curiosa noção de afinidade entre a morte e a filosofia. Supôs-se durante muitos séculos que a filosofia ensinava aos homens como morrer; foi com esta tendência que os romanos decidiram que o estudo da filosofia era uma ocupação própria apenas para a velhice, ao passo que os gregos tinham sustentado que ela devia ser estudada pelos jovens. Não obstante, foi Platão quem primeiro observou que o filósofo aparece àqueles que não fazem filosofia como se estivesse procurando a morte, e foi Zenão, o fundador do estoicismo, que, ainda no mesmo século, relatou que o oráculo délfico, quando ele lhe perguntou o que deveria fazer para atingir a melhor vida possível, lhe teria respondido: “toma as cores dos mortos”. Nos tempos modernos não é pouco comum encontrar pessoas que sustentam, com Schopenhauer, que a nossa mortalidade é a fonte

eterna da filosofia, que a “a morte é efetivamente o gênio inspirador da filosofia [...] [e que] sem a morte certamente que não existiria nenhum filosofar”. Até o jovem Heidegger de *Sein und Zeit* tratava ainda a antecipação da qual o homem pode atingir um ser autêntico e libertar-se da inautenticidade do Eles, ignorando completamente a extensão em que essa doutrina efetivamente brotou, como salientou Platão, da opinião da maioria.

Seguindo a trajetória dessa evocação sobre a mortalidade na filosofia, expressa singularmente na citação acima, encontraremos a natalidade como fundamento da vida em comum em Arendt. É que para subverter a centralidade da morte na filosofia, Arendt tematizou a natalidade como categoria central da filosofia e da política. A originalidade arendtiana nesse ponto é muito importante: ela desvincula a preocupação de sua filosofia com a morte, pois acredita ter encontrada o caminho inverso: a natalidade é o ponto convergente do mundo comum. Por isso, para Arendt, o nascimento é o que nos distingue, nos singulariza.

Evidentemente que a inversão do raciocínio sobre a centralidade da morte na política e no mundo comum tem como intensão valorizar a vida, a liberdade e o poder. Assim, Arendt acredita que a violência é um meio, um instrumento para a mudez, para o silêncio uma vez que pretende causar a inação de quem a sofre. É por causa do medo da morte que as pessoas cessam a sua ação no mundo comum.

É por causa da morte implícita nos implementos da violência que ela consegue o seu sucesso. Por isso, é o medo da morte que faz com que a violência tenha tanta centralidade nas discussões políticas desde Platão (a relação mando-obediência tem como punição máxima a morte de quem se nega a obedecer, como aconteceu com Sócrates, morto por ordem do Estado ateniense). Por isso, se por um lado há oposição entre a morte e a violência, por outro destacamos a vida que é a gênese da política, da vida no mundo comum, significando atividade, ação, aquilo que ela tem como potência: muda o mundo por sua intromissão inovadora e muda o mundo porque continua a ser a grande marca de quem usa a liberdade. Ser livre é fazer surgir coisas novas pela ação, assim como o momento do nascimento é biologicamente criativo e inovador: a espontaneidade, a imprevisibilidade e o imponderável estão no nascimento, na natalidade, na constante capacidade de começar algo novo.

A morte é o oposto da criatividade, da liberdade, da autoridade e do poder: somente pelo medo da subtração da vida é que a violência pôde imperar como principal categoria da política ocidental até aos dias atuais. A fim de desqualificar a violência como categoria central da política, Arendt requalifica o fenômeno do poder, revitalizando-o com a novidade trazida continuamente pelo nascimento. As comunidades humanas não são jamais programáveis: elas se alteram pela chegada

de novos sujeitos aptos para começar algo jamais visto e tendem a perpetuar o nascimento no mundo comum pela ação.

Assim, a morte e não a vida foi *tradicionalmente* um tema filosófico por excelência, especialmente quando colocado na esfera política. O nascimento praticamente não apareceu como tema das reflexões filosóficas na tradição do pensamento ocidental. É que tradicionalmente, a filosofia foi vista como um aprendizado para a morte, tendo por objetivo a conquista da sabedoria recolhida durante a vida para lidar com o momento derradeiro, que seria a sua resolução. Assim a interpreta Platão (1991, pp. 55-126), por exemplo, no seu diálogo *Fédon*, escrito em 360 a. C., dedicado ao tema da imortalidade da alma. O dualismo psicofísico defendido no texto leva à ideia de que durante a vida do corpo “estaremos mais próximos do saber” enquanto a alma estiver apartada “o mais possível da sociedade e união com o corpo” (Platão, 1991, p. 68).

Nesse sentido, a alma imortal deve usar a vida no corpo para se purificar, consciente de que é preciso vencer com sabedoria a morte. A ação no mundo comum deve ser evitada para não corromper a alma, já iluminada do sábio. É o que Platão defende quando anuncia com receio que “quando uma pessoa se dedica à filosofia no sentido correto do termo, os demais ignoram que sua única ocupação consiste em preparar-se para morrer e em estar morto!” (Platão, 1991, p. 65).

A tradição platônica será reverenciada por Cícero, revista e ampliada por Michel de Montaigne (1991) em seus *Ensaíos*. Já em Arthur Schopenhauer (2006), a morte se constitui um problema bem interessante. Retomando a tradição filosófica acerca do tema, acaba por criar uma das mais importantes frases sobre a morte e a filosofia na abertura do capítulo 41 dos Suplementos: “a morte é a musa da filosofia”. Nesse sentido, segundo Salviano (2012, p. 187-188), “o ponto de partida de sua análise sobre a morte será a tese segundo a qual o temor da morte é a maior angústia de todas”; assim, “esta angústia é independente do conhecimento – este até mesmo atua contra a Vontade (algo digno de louvor), que é a fonte de tal angústia, pois não quer se separar do Intelecto, que lhe serviu e sem o qual é cega.”

Mas foi na contradição ao pensamento de seu ex-professor Martin Heidegger que Arendt encontrou o ponto de chegada para sua afirmativa de que a natalidade e não a mortalidade é fundamental para a política, para a vida em comum e, por extensão de nossa investigação, a origem da ontologia da singularidade.

Na continuidade da tradição platônica, Heidegger acredita que a mortalidade é a possibilidade da autenticidade existencial do *Dasein*, do ser-aí no mundo. No seu livro *Ser e tempo* (Heidegger, 2005) define o *Dasein* como um ser-para-a-morte. O *Dasein* é afetado pela consciência da morte de tal forma que essa consciência interfere em seus processos da vida no mundo comum. A morte não é tratada apenas como um dado biológico, mas existencial e filosófico. O homem como ser-no-

-mundo é um ser-de-projeto permeado pela morte, por sua inevitabilidade. O limite de todo projeto humano é a morte do *Dasein*. Mas o que isso implica? Resulta que todos os processos de interação no mundo comum são falíveis como o corpo: tudo está condenado a desaparecer. Na moldura desse pessimismo ontológico, a vida é uma tentativa constante de *não morrer*, de não estar morto enquanto vivo. Ou seja, é preciso continuar projetando-se no próprio mundo enquanto a morte não vem.

É que a morte dos outros denuncia a morte do *Dasein* e o obriga a lançar-se no mundo para continuar vivo até o falecimento em que o ente e o ser desaparecerão. Talvez esta finitude esteja relacionada ao fato de que o *Dasein* seja incapaz de criar algo novo, de fazer nascer algo novo, posto que caminha para a morte. A angústia da vida é estar permeada pela morte. A saída para a decadência final já vivida como um agora é a autenticidade, ou seja, o homem desperta a consciência de estar no mundo e pode assumir sua finitude como projeto. A morte parece assumir uma centralidade no *Dasein* e ele se move no mundo por causa da consciência da morte a que está fadado, destinado. O *Dasein* tem como condição de existência autêntica o pensar na morte, estar acuado por ela, ontologicamente.

Arendt manteve em sua obra um diálogo constante com os conceitos trabalhados por Martin Heidegger. Ela realizou um movimento de apropriação e negação dos fundamentos do pensamento heideggeriano e os reinterpreto ao seu modo.

Em relação ao *Dasein* como ser-para-a-morte, Arendt diverge totalmente de Heidegger: não é a morte que permite a autenticidade do ente, mas a vida caracterizada pelo nascimento, pela natalidade como fato biológico e como fato político, enquanto *disposição intrínseca a quem nasceu de repetir no mundo comum o fenômeno, através da ação*. Se há uma angústia a ser vivenciada no mundo comum é a angústia dos infinitos nascimentos que a ação permite durante toda a existência do sujeito. Há um interessante artigo de Arendt intitulado *O que é a filosofia da Existenz?*, publicado em 1946, em que Arendt procura explicar o percurso na filosofia contemporânea dos autores dedicados às questões sobre a morte, ou sobre a contingência do ser, ou do homem. Nesse sentido, por exemplo:

Desde o início, essa filosofia glorifica a contingência, já que aí a Realidade cai diretamente sobre o Homem como algo inteiramente incalculável, impensável e imprevisível. Daí a enumeração dessas 'situações-limite' (Jaspers) filosóficas - situações em que o Homem é levado a filosofar - tais como a morte, a culpa, o destino, o acaso, uma vez que em todas essas experiências a Realidade mostra-se como algo que não pode ser evitado, que não pode ser dissolvido pelo pensamento. O Homem chega à consciência de que ele é dependente - não de algo particular, nem de alguma Limitação em geral, mas do fato que ele é. (Arendt, 1993, p. 19)

Para Arendt, Heidegger respondeu à questão do Ser como temporalidade e “com isto ele queria dizer e buscou estabelecer – através de uma análise da realidade humana (ou seja, do Ser do homem), que é condicionada pela morte – que o significado do Ser é o nada” (Arendt, 1993, p. 28).

Por isso, o ser humano para Arendt é um ser para a ação e isso implica dizer, parafraseando Jean-Paul Sartre, que é um indivíduo *condenado a novos nascimentos* por sua condição existencial. Nesse sentido, a educação é uma dimensão da vida humana afetada diretamente: a educação deve preparar crianças e jovens para novos nascimentos, para novos começos, para não se encaixarem num destino inexorável, mas para assumirem sua criatividade de agir no mundo comum. Há uma dificuldade em relação ao *nosso* nascimento, que é lembrar-se dele, o que para ninguém é possível. Nesse sentido, aprendemos que nascemos, que recebemos a vida. Mas não é difícil compreender que o sentido arendtiano não é apenas o sentido literal do termo, é o sentido metafórico: diz respeito à capacidade de aprendermos que somos capacitados para realizar o milagre do surgimento da novidade no mundo, através de nossa ação semelhante ao nascimento que nos deu entrada na formação social.

Em suma, talvez a centralidade da mortalidade, a busca pela sabedoria em lidar com esse momento final da existência humana no mundo tenha ocupado a centralidade do pensamento ocidental por uma separação entre filosofia e política, entre pensamento e ação, como já investigamos em nosso estudo sobre o fim da tradição em Platão. O nascimento ou a natalidade exige uma criatividade e um olhar generoso para a realidade da vida no mundo: é preciso confiar que *todos* têm essa habilidade de iniciar novos começos.

Por isso, há um deslocamento em Arendt da categoria da mortalidade para a natalidade no que diz respeito à condição humana real e concreta. Os comentaristas de Arendt devem muito de suas referências a Young-Bruehl (1997) em sua biografia de Arendt intitulada *Hannah Arendt: por amor ao mundo*. No Apêndice 3 (Young-Bruehl, 1997, pp. 427-435), a autora apresenta uma sinopse da tese de doutorado de Arendt sobre o amor em Santo Agostinho. Ela afirma categoricamente que “a preocupação de Hannah Arendt, que é igual e quase sempre maior que sua preocupação com a mortalidade, emergiu em seu estudo sobre Santo Agostinho” (Young-Bruehl, 1997, p. 430) deslocando para sua filosofia política devido às suas mais diversas experiências relacionadas à política alemã, norte-americana ou mundial. No último trecho, “o mundo comum – o mundo existente entre os homens – dura enquanto os homens se preocupam com ele e são capazes de salvá-lo” (Young-Bruehl, 1997, p. 433). Esta parece ser a fonte de Almeida (2011) e de Aguiar (2011) para a análise sobre a natalidade. Nesse sentido,

A natalidade e a mortalidade tornaram-se, no pensamento político posterior de Hannah Arendt, as molas-mestras da ação como início de algo novo e da ação como luta por palavras e feitos imortais. Aas

ações renovam as vidas dos homens e também concedem aos homens a imortalidade que eles, como mortais, podem alcançar: continuar vivos na memória humana. Arendt deslocou a ênfase do lado teológico desses determinantes existenciais, predominante no contexto da dissertação agostiniana, para o lado político. Ou, sob outro ponto de vista, considerou a vida política como aquela pela qual devemos ser gratos. (Young-Bruehl, 1997, p. 430)

Após a importante análise transcrita acima, infere-se que o papel da educação não é lidar com a mortalidade, mas ao contrário, deve lidar com a natalidade, ensinando que somos destinados a nascer e renascer pela ação, infinitas vezes. A educação deve ensinar a recomeçar sempre, apesar das dificuldades do mundo comum. Arendt propõe que, por causa do nascimento já experimentado ele possa ser atualizado sempre que necessário pela ação. É uma possibilidade criativa constante do homem no mundo comum. Assumir o nascimento como possibilidade de continuar agindo no mundo é passar da passividade do “eu nasci” para o “eu continuo nascendo e renascendo pela ação” (Collin, 2005, p. 140), passar da impessoalidade do ato de nascer biologicamente para a individualidade e pessoalidade do fato de continuar nascendo pela ação.

Dito de outra forma: refletir sobre a morte coloca o indivíduo em contato único consigo mesmo, com sua finitude. Já o milagre do nascimento constante pela ação coloca o outro em questão, visto que ninguém nasce para si mesmo quando age, mas nasce com os outros, em companhia dos outros, no mundo comum (Henry, 2003, p. 125).

Nesse sentido, Hannah Arendt é uma *exceção original* em relação aos pensadores políticos ocidentais pois “vê-se que, ao dizer que a natalidade é essência da educação, Arendt nos brinda com um arranjo conceitual bastante abrangente, que envolve várias esferas da vida humana” (Andrade, 2008, p. 35). Para ela, o nascimento não é uma categoria periférica, mas fundamental para se pensar a essência dos negócios humanos que é a experiência da liberdade. O fenômeno do nascimento explorado filosoficamente por ela é o axioma da sua teoria da ação, que é a reflexão sobre o que estamos fazendo no mundo.

Abrindo uma nova perspectiva para pensar o nascimento a partir dos estudos realizados em seu doutoramento em Berlim, com a tese sobre o amor em Agostinho de Hipona, Arendt consolida uma inversão em relação à visada da ação no mundo. Para Almeida, “as noções arendtianas de mundo e de política recorrem, em grande parte, às experiências políticas da *polis* grega e da república romana” (2013, p. 228-229). Contudo, há duas dimensões esquecidas pela tradição que veem de Agostinho: a “fé e esperança.” Por isso, “nas reflexões da autora, essas noções estão relacionadas aos temas da natalidade e da liberdade, que, por sua vez, inspiram-se, de modo decisivo,

em pensamentos e em experiências cristãs” sendo que “essa influência, em sua obra, é certamente conflitante”, pois “em diversos momentos, a autora busca se distanciar de qualquer religiosidade e de um cristianismo antipolítico e antimundano” e “ao mesmo tempo em que o pensamento de Agostinho e a história de Jesus de Nazaré lhe fornecem *insights* fundamentais para sua reflexão sobre liberdade e, em especial, para sua noção de natalidade.”

Para Arendt (2005, p. 259), estamos acostumados a acreditar que a política lida com a morte como categoria central, mas não deveria ser assim. O que *resgata o mundo comum e a liberdade de ação*:

O milagre que salva o mundo, a esfera dos negócios humanos de sua ruína normal e ‘natural’ é, em última análise, o fato do nascimento, no qual a faculdade de agir se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só o pleno exercício dessa capacidade pode conferir aos negócios humanos fé e esperança, as duas características essenciais da existência humana que a Antiguidade ignorou por completo, desconsiderando a esperança como um dos males da ilusão contidos na caixa de pandora. Esta fé e esta esperança no mundo talvez nunca tenham sido expressas de modo tão sucinto e glorioso como nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram a ‘boa nova’: ‘Nasceu uma criança entre nós’. (Arendt, 2005, p. 259)

A natalidade dá início a uma história única, singular, diversa de qualquer outra que tenha acontecido no mundo. Ninguém é igual a qualquer outro que tenha nascido. A natalidade é a capacidade de iniciar algo novo. Está ligada fundamentalmente ao poder – capacidade de agir em conjunto, em concerto –, desqualificando, assim, a mortalidade, ligada que se encontra à violência política, que ameaça destruir a vida, desmobilizando a ação por seu caráter instrumental. O nascimento promove uma novidade dinâmica da ação e do discurso, trazido pela renovação da humanidade através do parto.

Desta forma, pode-se afirmar, segundo Arendt, que “estar vivo significa viver num mundo que precedeu a nossa própria chegada e que sobreviverá à nossa própria partida” e “neste nível de puro estar vivo, aparecimento e desaparecimento, tal como se seguem um ao outro, são os acontecimentos primordiais, que como tais marcam o tempo”, esse “intervalo de tempo entre a vida e a morte. O espaço de tempo finito concedido a cada criatura viva determina não apenas a sua esperança de vida, mas também a sua experiência de tempo” uma vez que “fornece o protótipo secreto para todas as medidas do tempo não importando quanto estar possam transcender, em direção ao passado e ao futuro, o tempo de vida concedido.” Assim, este “é o tempo do mundo, e a pressuposição que está subjacente [...] é que o mundo não tem prin-

cípio nem fim, uma postulação que parece natural apenas aos seres que vêm a um mundo que os precedeu e que lhes sobreviverá” (2011, p. 31).

Por isso, agir e começar algo novo se equivalem, ou seja, para Arendt (2005, pp. 16-17), a ação é uma realidade “mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. Assim, enquanto iniciativas, “todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade”. Ademais, “como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico”. Assim, a ação é uma característica da própria vida, uma vez que “ninguém governa os mortos”. A *vita activa* é a existência, a própria condição humana no mundo, quando o indivíduo já se encontra apto para a ação – depois de passar pela educação. É compreendida como uma abertura para a convivência em comum “na medida em que se empenha ativamente em fazer algo” e “tem raízes permanentes num mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente”.

Nesse sentido, “como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico” (Arendt, 2005, pp. 16-17). A ação principia no mundo através do nascimento de cada novo ser vivo. O desenvolvimento da vida biológica é uma atividade orgânica “cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida” (Arendt, 2005, p. 15).

A condição humana pressupõe um laborioso esforço de manter a própria vida. Arendt considera que “a palavra ‘vida’ tem significado diferente quando usada em relação ao mundo para designar o intervalo de tempo entre o nascimento e a morte”. Segundo ela, a vida segue uma “trajetória estritamente linear, cujo movimento, não obstante, é transmitido pela força motriz da vida biológica que o homem compartilha com outros seres vivos e que conserva, sempre, o movimento cíclico da natureza”. A esta vida, Arendt usava o termo *zoé*, ao passo que a “vida especificamente humana” (Arendt, 2005, p. 96) é chamada de *bios*. E o que caracteriza a vida (*zoé*)? O trabalho. Nesse sentido, Arendt define trabalho como um processo necessário para a manutenção da vida.

É importante assinalar que para Arendt o nascimento biológico (inserir-se no mundo) equivale na política à liberdade para agir e criar novos começos, o que podemos denominar por espontaneidade. Ela é a capacidade humana de não se sujeitar mecanicamente aos fenômenos mundanos, mas de criar a partir deles outras histórias, outras realidades, outras possibilidades, reinventando-se em exercício contínuo de liberdade.

Assim, apropriando-se do pensamento de Agostinho de Hipona, em *Cidade de Deus* (Santo Agostinho, 1996), Arendt conclui que o homem foi criado para que houvesse um início no mundo (Duarte, 2000, pp. 213-218). Este começo é continuamente atualizado pelo nascimento biológico (fato natural) e é repetido infinitas vezes na possibilidade de agir no mundo (fato político). O nascimento suprassume os condicionamentos naturais e sociais através da espontaneidade, e, nesse sentido, “no nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem a um mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo” (Arendt, 1992, p. 216). E por isso, “por que é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa. Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade” (Arendt, 1992, p. 216).

A teoria da ação arendtiana tem por axioma o nascimento. Este não é um problema, uma dificuldade a ser vencida pela sociedade. Antes, o nascimento é a abertura para a renovação social e política. Bem entendido, este fundamento categoriza a educação como uma ponte entre o nascido e o mundo, entre o espaço pré-político – a escola, e o espaço público, entre a descoberta do que é o mundo humano e a ação nos negócios humanos. Ademais, o processo educacional pode ser tornar um exercício de convivência entre os adultos e as crianças, em que os adultos se responsabilizam em apresentar o mundo como ele é. Caberá às crianças e aos jovens em momento oportuno decidirem o que fazer no mundo, pelo mundo ou contra o mundo.

Natalidade e acolhimento: função da escola

No cotidiano escolar o nascimento precisa ter *acolhimento*. Quem surgiu no mundo precisa de espaço para se preparar, para entender o que é o mundo que lhe aparece como um espaço de possibilidades de ação. O acolhimento da singularidade pelos adultos é o início da história de cada indivíduo pois “os recém-chegados precisam ser acolhidos e familiarizados com este espaço comum e seu legado, que futuramente estarão sob sua responsabilidade” (Almeida, 2011, pp. 20-21). A educação dos recém-chegados é uma tarefa fundamental para o mundo comum: “a tarefa da educação, portanto, é introduzir as crianças num mundo que lhes antecede e que continuará depois delas” (Almeida, 2011, pp. 20-21). Nesse sentido, a *vita activa* é uma condição humana iniciada com o nascimento e a educação será responsável pela introdução dos recém-chegados singulares à dinâmica do mundo comum.

O acolhimento dos recém-chegados pela natalidade à escola é o ponto de partida de todo o processo de mediação entre a educação e o mundo. A natalidade é

um conceito fundamental para o pensamento político de Hannah Arendt e interfere diretamente na compreensão da educação.

A natalidade pode ser entendida de duas formas: a biológica e a existencial. Biologicamente, todos os seres humanos surgem no mundo como indivíduos, como corpos dotados de mecanismo naturais de crescimento, de desenvolvimento. Todos os corpos perecem e morrem. Existencialmente, os seres humanos nascem e renascem através da ação no mundo comum. Para Arendt, “se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída” a educação estaria limitada a “uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação aos seus filhos” (1992, p. 235). A escola acolhe os recém-chegados pelo nascimento para *acrescentar* a vida biológica, a vida do espírito, ou seja, o pensamento como deliberação sobre como agir no mundo comum.

Trata-se de entender que a ação não é um processo decorrente da manutenção da vida biológica (labor) ou do trabalho, voltado para a fabricação de coisas. A ação diz respeito ao exercício da liberdade no espaço público, em que a presença do sujeito se impõe como fato indiscutível, observável pelos outros, em contato direto com os outros. Nesse sentido, Arendt (1992, pp. 198-199) considera que a ação brota de um princípio, que pode ser “a honra ou a glória, o amor à igualdade” ou o medo, a desconfiança ou o ódio”. Por isso, “a liberdade, ou o seu contrário surgem no mundo sempre que tais princípios são atualizados”, uma vez que “o surgimento da liberdade, assim como a manifestação de princípios, coincide com o ato de realização”.

A natalidade na vida adulta pode ser vivida e revivida infinitas vezes quando os homens no plural se organizam para expressar seus princípios da ação. Agir não é apenas fabricar coisas, agir é recriar-se no mundo comum como sujeito, como cidadão através da expressão do que se passa em sua interioridade.

Por isso, acolher a natalidade, o nascimento, a presença dos recém-chegados ao mundo é importante. A escola é um espaço para exercitar a liberdade de pensamento e por meio de simulações levar as crianças e os jovens a identificarem nesse espaço um alargamento de seu mundo interior, de seu pensamento. A escola não é o mundo, mas acolhe os estudantes para prepará-los para a ação no mundo. Por isso, a escola é um espaço em que a responsabilidade pelo que se fala e o que se faz já é emoldurada por valores.

Nesse sentido, “é a partir de nossa experiência *com os outros* – não do diálogo interior em que o sujeito isolado delibera e escolhe autonomamente – que tomamos consciência da liberdade como uma potencialidade da vida política” (Carvalho, 2017, p. 86). A escola faz nascer a liberdade através do acolhimento dos nascidos biologicamente. A escola faz nascer a liberdade no mundo comum e cria espaços para que as decisões responsáveis de crianças e jovens em seu espaço de convivência

sejam ensaiadas. No mundo concreto e real o que se *espera* é que a ação livre seja a expressão de um pensamento capaz de ajuizar em relação ao momento de estar no espaço público por *princípio*. Ademais, é “nessa dimensão fenomênica da liberdade, vivida na experiência compartilhada – e não como uma faculdade da vida interior de cada homem, é que Arendt irá tecer seu conceito de liberdade” (Carvalho, 2017, p. 86).

Referências

- Aguiar, O. A. (2011). A dimensão constituinte do poder em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, 34(1), 115-130.
- Almeida, V. S. de (2011). *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, V. S. de (2013). Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. *Pro-Posições*, 24(2), 221-237.
- Andrade, F. R. de (2008). A crise na educação de Hannah Arendt e a crítica às concepções educacionais do pragmatismo. *RESAFE*, 10, 32-45.
- Arendt, H. (1992). *Entre o passado e o futuro* (3ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. (1993). *A dignidade da política. Ensaios e conferências* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Arendt, H. (2004). *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2005). *A condição humana* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arendt, H. (2011). *A vida do espírito. Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget, v.1.
- Bignotto, N. (2006). Das barricadas à vida privada. *Nova Economia*, 3(16), 459-480.
- Briskievicz, D. (2018). A ontologia da singularidade e a educação em Hannah Arendt: uma preparação para o mundo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 79-93.
- Carvalho, J. S. F. de (2017). *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP.
- Collin, F. (2005). *N'être. Colloque Hannah Arendt. Politique et pensée*. Paris: Payot.
- Duarte, A. (2000). *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fischer, R. M. B. (2005). Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. *Cadernos Cedes*, 25(65), 43-58.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e Tempo* (14ª ed). Rio de Janeiro: Vozes.
- Henry, M. (2003). *Phénoménologie de la naissance*. Paris: Press Universitaire de France.
- Montaigne, M. de (1991). *Ensaios* (5ª ed). São Paulo: Nova Cultural (Col. Os pensadores).
- Platão (1991). *Fédon* (5ª ed.). São Paulo: Nova Cultural (Col. Os pensadores).
- Salviano, J. (2012). A metafísica da morte de Schopenhauer. *Éthic@*, 11(2), 187-197.
- Santo Agostinho (1996). *A cidade de Deus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schopenhauer, A. (2006). *Da morte*. São Paulo: Martin Claret.
- Torres, A. P. R. (2013). *Direito e política em Hannah Arendt*. São Paulo: Loyola.
- Young-Bruehl, E. (1997). *Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática na PES pela voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as

Carolina Gonçalves¹ & Catarina Tomás²

Resumo

A relação entre teoria e prática no contexto da formação de educadores/as de infância e/ou de professores/as tem sido uma temática recorrente no âmbito das Ciências da Educação. No entanto, continua a revestir-se de especial importância no atual quadro de formação de estudantes-estagiários/as como um dos alicerces da autoimagem pedagógica. O estudo desenvolvido, assumindo uma abordagem mista, a partir da auscultação de 115 estudantes estagiários/as, a frequentar mestrados profissionalizantes em Portugal continental, teve como objetivos: identificar os marcos teóricos que mobilizam na realização da PES, analisar a natureza dos argumentos que justificam o seu uso, assim como a importância da relação que estabelecem entre a teoria e a prática. Os resultados apontam para uma predominância de referências teóricas na área científica Educacional Geral, sobretudo nacionais e clássicas, assim como a valorização da relação entre a teoria e a prática, ainda que esta posição não seja assumida por todos/as os/as participantes.

Palavras-Chave: teoria e prática; estudantes; Prática de Ensino Supervisionada; Mestrados em Formação de Educadores/as e Professores/as do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

1 Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA, Portugal. E-mail: carolinag@eselx.ipl.pt. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3176-2601>

2 Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA, Portugal. E-mail: ctomas@eselx.ipl.pt. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

Texts and Contexts: the Relationship between Theory and Practice in STP according to future Educators and Teachers

Abstract

The relationship between theory and practice in the context of educator and/or teacher training has been a recurrent theme in the field of Educational Sciences. Nonetheless, it continues to be of great importance in the current framework of student-trainee training and is one of the foundations of educational self-image. This research, reliant on a mixed approach and based on the consultation of 115 students who attend professional master's degrees in continental Portugal, has the following objectives: to identify the theoretical frameworks that are mobilized in the implementation of STP, to analyze the nature of the arguments that justify their use, as well as the importance of the relationship set forth by these arguments between theory and practice. The results point towards a predominance of theoretical references in the field of General Education (in particular, by Portuguese and classical authors), as well as an increased importance of the relationship between theory and practice, although this position is not assumed by all participants.

Keywords: theory and practice; students; Supervised Teaching Practice; Master's Degrees in Teacher Training on Early Childhood Education and Elementary Education (Grades 1-6)

Entre los textos y los contextos: ¿qué movilizan futuros/as educadores/as y profesores/as en la práctica de enseñanza supervisada?

Resumen

La relación entre la teoría y la práctica en el contexto de la formación de profesorado (educación infantil y primaria) tiene sido temática recurrente de las Ciencias da Educação. Sin embargo, sigue siendo de especial importancia en el actual cuadro de formación de profesores como cimiento de la autoimagen pedagógica. La investigación asume una abordaje mista, a partir de la audición de 115 estudiantes que frecuentan masters de formación de maestros y profesores en Portugal continental, y tiene como objetivos: identificar los marcos teóricos que los estudiantes movilizan en la PES, analizar la naturaleza de los argumentos que justifican su uso, bien como la importancia de la relación que establecen entre la teoría y la práctica. Los

resultados apuntan para el predominio de referencias teóricas en el área Educacional General, sobretodo nacionales e clásicas, así como la valorización de la relación entre teoría y práctica, aunque esta posición no sea asumida por todos los participantes.

Palabras clave: teoría y práctica; estudiantes; Práctica de Enseñanza Supervisada, Másteres en Formación de Educadores y Profesores del 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica

Introdução

Durante as últimas décadas, desde que a formação inicial de educadores/as e/ou professores/as passou a ser um requisito necessário ao exercício da profissão, têm sido múltiplas as vozes que defendem uma postura crítica face à “universitarização” da formação docente (Nóvoa, 2017), reivindicando a importância de uma relação efetiva entre a teoria e a prática e entre os/as docentes do ensino superior e os/as educadores/as e professores/as cooperantes na edificação de uma prática pedagógica consistente, fundamentada e contextualizada (Alarcão, 2005; Beneike, 2001; Beyer, 1996; Dewey, 1959; Nóvoa, 2007, 2017; Pimenta, 2005; Schön, 1992, 2000; Ünver, 2014). Um outro requisito prende-se com a argumentação em torno da promoção de profissionais como *práticos reflexivos* e/ou *professor pesquisador*, capazes de desenvolver reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação e de promoverem, ainda, processos de investigação (Nóvoa, 2017; Schön, 1992; Zeichner, 1993).

Nóvoa refere que “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas” (2017, p. 1131). Na mesma linha defendida por Nóvoa, não pode haver uma boa formação de educadores/as e/ou professores/as se a relação teoria e prática não for um processo para quem aprende a profissão. Não importa unicamente se o/a estudante da formação inicial mobiliza referenciais teóricos, importa também uma apropriação dessa dialética, que se traduz num questionamento *continuum* e fundamentado acerca das práticas e do que é ser educador/a e/ou professor/a no atual contexto, em diferentes contextos. Daí a importância de se “firmar” práticas pedagógicas que operem “em cima de uma superfície de conhecimento ou então tornam-se práticas escorregadias, movediças” (Nóvoa, 2017, p. 1120) e este conhecimento não pode ser unicamente científico, didático, pedagógico ou outro que poderíamos enunciar; tem de ser também um conhecimento reflexivo. A sua visibilidade, seja na teorização, seja na ação pedagógica,

assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que parecem não encaixar no pensamento educativo contemporâneo dominante da mensurabilidade, dos resultados evidenciáveis, da apologia do individualismo, da meritocracia, da competição e da aprendizagem de uma profissão assente numa base tecnicista.

Ainda que seja uma preocupação premente, não têm sido menos comuns as críticas de quem está na prática a quem faz a teoria e vice-versa, parecendo continuar a coexistir um hiato entre estas duas dimensões, como se fossem indissociáveis ou, na pior das hipóteses, rivais, isto é, teoria *versus* prática. Parece não só continuar a existir e a reinventar-se, mas também a constituir-se como uma dicotomia sufragada tanto por profissionais em exercício, como por estudantes.

No processo de construção de conhecimento, é, portanto, fundamental perceber teoria e prática como inseparáveis, já que uma complementa a outra (Ghedin, 2005). Não se trata de uma ideia nova. No entanto, parece não se ter totalmente ultrapassado “um princípio de separação entre os ‘lugares da prática’ e os ‘lugares da teoria’ (ligados, de algum modo, pelos ‘estágios’)” (Nóvoa, 2007, p. 203), como aponta a análise dos discursos dos/as estudantes da pesquisa aqui apresentada. Assim, coloca-se a pergunta: “como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” (Nóvoa, 2017, p. 1113). Perante esta dificuldade que persiste para quem já está na profissão, quão difícil será este processo para quem a está ainda a experimentar pela primeira vez?

A partir de um trabalho mais amplo sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) (Tomás & Gonçalves, 2018), neste artigo, pretende-se analisar como é que 115 estudantes estagiários/as a frequentar mestrados profissionalizantes de formação de educadores/as e de professores/as – Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE); Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PE1.ºCEB); Ensino do 1.º *Ciclo do Ensino Básico* e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º *Ciclo do Ensino Básico* (MPHGP); e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MMCN) –, no ano letivo 2017/2018, em Portugal continental, estabelecem a inter-relação entre teoria e prática a partir de um determinado espaço-tempo do seu percurso formativo, a PES, um período fundamental na formação de educadores/as e professores/as, também porque possibilita a vivência da relação teoria-prática.

Procura-se, especificamente, identificar os marcos teóricos que os/as estudantes estagiários/as mobilizam na realização da PES e analisar a natureza dos argumentos que justificam o seu uso. Para além disso, consideram-se ainda as disposições diversas da relação que estes/as participantes estabelecem entre a teoria e a prática, na medida em que a análise crítica do/a estagiário/a sobre a sua ação permite que

se teorize sobre a sua prática, porque “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática” (Zcheiner, 1993, p. 21). Entende-se, portanto, que teoria e prática não podem ser separadas no processo de reflexão sobre a prática docente, já que, ao separá-las, é bem provável que se perca a própria possibilidade de reflexão e compreensão. Sendo exatamente esse processo que se pretende compreender a partir dos discursos dos/as estudantes.

Relação entre teoria e prática na PES: uma reflexão contextualizada

É na formação inicial que os/as futuros/as educadores/as e professores/as iniciam o seu percurso de desenvolvimento profissional, sendo, para tal, necessário que conheçam, reflitam e se apropriem de referenciais teóricos que alimentem as suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para que sejam profissionais competentes, reflexivos e críticos (Moreira, 2005). Ou até mesmo, na senda de Santos, ir mais longe nesta temática, e potenciar a formação de *rebeldes competentes*, considerando que, nas últimas três décadas,

a tendência para transformar o valor do conhecimento no valor de mercado do conhecimento se tornou cada vez mais forte, poderá haver algum futuro para um conhecimento não-conformista, crítico, heterodoxo, não mercantilizável, bem como para os professores, investigadores e estudantes que desenvolverem este tipo de conhecimento? (2011, p. 2).

Desta forma, e neste processo, uma prática docente reflexiva, crítica e rebelde parece continuar a ser uma necessidade. Não deixa de ser um discurso repetido exaustivamente na literatura científica, na legislação³ e no senso comum, uma espécie de eterno regresso do mesmo discurso. Não obstante, a consciência (in) formada cientificamente acerca das tensões que atravessam o ensino superior, à escala internacional e nacional (Castro, Seixas, & Neto, 2010; Lima, 1997; Nóvoa, 2017; Seixas, 2003), como por exemplo, a crescente mercantilização da educação do ensino superior e a conseqüente obsessão com a qualidade, a eficiência e a eficácia e as necessidades do mercado, a performatividade académica, etc., e a

³ A título de exemplo, em 1894, no Preâmbulo do Decreto de 22 de dezembro de 1894, que aprovou a reforma dos serviços da instrução secundária, afirmava-se sobre os estudantes: “A maioria (...) desfalece perante o mais rudimentar trabalho analítico; raciocina errado, se raciocina; não sabe classificar; deduz mal, induz pior”.

um nível mais micro, as tensões e dilemas que se colocam sobre a PES (Tomás & Gonçalves, 2018), contextualizam a análise sobre a PES que pretendemos realizar. Tal como Beneike afirma:

o conhecimento prático é, por natureza, teórico e prático, sendo as 'teorias' colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise permite a construção de novos conhecimentos. (...). Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática pode ser vista sob uma perspectiva, compreendendo-se que cada uma tem sua função, seu valor próprio, mas que é na prática que há o encontro com a teoria, configurando uma outra modalidade de conhecimento: o conhecimento prático do professor. (2001, p. 95)

Quando se reflete sobre a não admissibilidade do pensamento dicotômico teoria *versus* prática na discussão sobre o desenvolvimento profissional e sobre a PES, no fundo, é a matriz anti dicotômica que aqui se advoga quando se pensa a formação de educadores/as e professores/as. Fontana e Fávero (2013) defendem que:

falar numa oposição entre teoria e prática só é possível no sentido de que a teoria apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas, enquanto na atividade prática o sujeito pratica uma ação sobre algo ou alguém que existe independentemente de sua consciência. A prática, nesse contexto, caracteriza-se como fundamento e finalidade da teoria, e esta, mesmo sendo determinada pela prática, a ela se antecipa (p.9).

É um exercício de equilíbrio que comporta dificuldades, mais ainda quando referido a uma realidade tão maleável como a da educação e da formação dos/as seus/suas profissionais.

Não se trata de um argumento inelutável, pelo contrário, a reflexão face à PES no quadro da formação de educadores/as e professores/as, após 2007, em Portugal – depois da promulgação do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro⁴ e do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio⁵ (Tomás & Gonçalves, 2018), necessita

4 "O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (...). Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade." (p. 1321) [sublinhado nosso].

5 "Sublinha -se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente (...) As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da

de ser analisada e refletida. Neste texto, essa rota, caminho de encruzilhada entre teoria e prática, será feita a partir das vozes dos/as estudantes e da inter-relação que estabelecem na PES entre teoria e prática.

Posicionamento metodológico e ético

Para a recolha de dados, foi aplicado um inquérito a estudantes dos cursos de mestrados profissionalizantes: MEPE; PE1.ºCEB; MPHGP e MMCN, entre março e abril de 2018, validado antes da sua aplicação, recorrendo a um pré teste que permitiu a redefinição de algumas questões e a validação do conteúdo dos seguintes blocos do questionário: 1) Objetivos do estudo, das autoras e o pedido de consentimento informado; 2) “A PES na formação do/a educador/a e do/a professor/a de 1.º e de 2.º CEB”; 3) Caracterização sociográfica dos/as inquiridos/as.

Dos resultados obtidos, é importante referir que foram identificados 66 cursos⁶ profissionalizantes de formação de educadores/as e de professores/as de 1.º e de 2.º CEB, em funcionamento no ano letivo de 2017/2018, em Portugal, a partir da página da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

A opção por recolher dados mistos, ou seja, quantitativos e qualitativos, foi intencional pela compatibilização deliberada entre extensividade e intensividade. Para a análise estatística, foi utilizado o *software* IBM-SPSS *Statistics* versão 24 (Chicago, IL, EUA) e o nível de significância foi estabelecido $\alpha=0,05$. Para a análise descritiva, fez-se a categorização e codificação de todas as unidades de registo, com recurso ao *software* MAXQDA versão 18.1.1. De modo a manter a autoria das vozes dos/as estudantes, optou-se por manter *ipsis verbis* o seu discurso escrito obtido na aplicação do questionário, por esta razão é possível encontrar-se discursos nem sempre corretos do ponto de vista linguístico.

Um olhar radiográfico relativamente aos/às 115 estudantes, que responderam ao inquérito por questionário, possibilitou identificar as características sociodemográficas apresentadas na tabela 1.

formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (p. 2819) [sublinhado nosso].

6 Em Portugal, os mestrados de formação de educadores/as e de professores/as de 1.º e de 2.º CEB, mestrados profissionalizantes, são ministrados essencialmente por Politécnicos, de natureza pública (74.5%). Apenas 25.5% destes mestrados são oferecidos por Universidades públicas. Verifica-se que nenhuma Universidade privada disponibiliza estes mestrados, no entanto estão disponíveis em Politécnicos privados. Os mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB são os cursos com percentagem mais elevada de oferta no Politécnico de natureza pública, com 81.8%, seguindo-se o mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB (77.85%).

Tabela 1
 Características sociodemográficas dos/as participantes (N = 115)

	n (%) (n = 115)
Sexo	
Feminino	111 (96.5)
Masculino	4 (3.5)
Idade (escalonamento etário)	
21-23	69 (60.0)
24-26	25 (21.7)
27-29	9 (7.8)
30-33	5 (4.3)
≥34	7 (6.1)
Curso	
MEPE	55 (47.8)
PE1.ºCEB	26 (22.6)
MMCN	20 (17.4)
MPHGP	14 (12.2)
Natureza	
Pública	96 (83.5)
Privada	19 (16.5)
Subsistema ⁷	
Universidade	28 (24.3)
Politécnico	87 (75.7)
Região do país onde frequenta o curso	
Norte	20 (17.4)
Centro	19 (16.5)
Lisboa	63 (54.8)
Alentejo	6 (5.2)
Algarve	7 (6.1)

Da observação dos dados, verifica-se que os/as estudantes têm maioritariamente entre 21 e 23 anos, estudam em instituições públicas de ensino superior, com especial incidência no Politécnico e na região de Lisboa.

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (e Declaração de Retificação n.º 32/2014) estabelece um conjunto de critérios a cumprir, no que diz respeito à organização da PES e, apesar da pouca autonomia das instituições de ensino superior na organização dos planos de estudos decorrentes das diretrizes do Decreto-Lei

⁷ De forma a garantir o anonimato, não se identificam as instituições de ensino superior.

supra citado⁸, é importante referir que existiu autonomia. Plasma-se, por exemplo, nas diferentes designações que a PES assume nos planos de estudo, no número de créditos alocados, na organização – há quem tenha estado nos contextos de PES cinco dias seguidos, outros/as três dias por semana, outros três manhãs por semana, entre outras modalidades – e na duração de cada PES realizada – 20.9% dos/as estudantes inquiridos/as indicaram entre um a dois meses; 55.7% indicaram três meses ou mais e 23.5% não responderam à questão. Estas dimensões, na nossa opinião, poderão ter influência, a par de outras variáveis, para a variabilidade expressiva dos discursos dos/as estudantes sobre a inter-relação que estabelecem entre teoria e prática.

“O que se lê, quem se lê e para que se lê na PES”: apresentação e discussão dos resultados

Nóvoa, na reflexão acerca da formação de professores/as, defende uma necessidade de mudança, e nela inclui a referência à teoria:

advogo uma mudança dos cursos de formação, que conduzam a um alargamento do referencial teórico, do repertório metodológico e do horizonte ético dos professores: uma melhor compreensão dos alunos e dos seus grupos de pertença; uma maior diversidade de instrumentos de intervenção pedagógica, em particular no sentido da integração e do acompanhamento das crianças e dos jovens; uma atitude de compromisso com a educação de todos os alunos, procurando que a escola contribua para a sua formação como pessoas. (2007, p. 202)

O acercamento à realidade, a partir de quem a vivência em primeira mão – a dos/as estagiários/as – necessita de ser amplamente cartografada num dos seus aspetos particulares, mas igualmente fundadores: a relação entre teoria e prática. Por conseguinte, os resultados apresentados e discutidos, em seguida, respeitam as dimensões de análise definidas: (i) os/as autores/as e os textos de referência para a realização da PES; (ii) os argumentos apresentados para fundamentar as suas escolhas; (iii) a relação que identificam entre a teoria e a prática na PES.

8 Para saber mais sobre as mudanças que decorreram da promulgação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na PES, consultar Tomás e Gonçalves, 2018.

i) Autores/as e textos de referência para a realização da PES

Na opinião dos/as estudantes, os/as autores/as e os textos de referência, identificados como um suporte importante para a realização da PES, são enquadrados em duas grandes áreas científicas: a Educacional Geral e as Didáticas Específicas. As escolhas destes/as estudantes centram-se maioritariamente na área da Educacional Geral (70.4%). Em seguida, a referência às Didáticas Específicas (13.4%), ainda que com uma percentagem menos expressiva. Refere-se ainda o facto de os/as estudantes não saberem ou não terem respondido à questão (9.2%), ou então, terem mencionado que não têm autores/as ou textos de referência (5.6%). Registou-se mesmo a menção a *vários* (1.4%), sem a identificação explícita de um nome ou de uma referência.

Na área da Educacional Geral, as referências mais expressivas são feitas à *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e aos/às autores/as: Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira, Cristina Parente, Gabriela Portugal e Teresa Vasconcelos.

De entre esta área, foram ainda identificadas duas subáreas: a Pedagogia (23.2%) e a Psicologia (21.8%), mobilizando desta feita autores clássicos e intemporais nestas áreas, tais como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Sérgio Niza. De forma muito ténue, insinua-se a Sociologia da Infância, nomeadamente por aqueles/as que estagiaram com crianças com idade até aos 6 anos.

No que diz respeito às Didáticas Específicas, são identificadas a Didática da Língua (72.2%), que assume expressividade no conjunto das quatro áreas, com referências a autoras como Inês Sim-Sim, Jocelyn Giasson ou ao livro *Descobrimo a Linguagem Escrita* (2000), de Manuela Castro Neves e Margarida Alves Martins; seguindo-se a Didática da Matemática (11.1%), na identificação de João Pedro da Ponte e Lurdes Serrazina como autores de referência nesta área, e a Didática das Ciências Sociais (11.1%). Por fim, é identificada a Didática das Ciências Naturais (5.6%).

Pensar nos dados implica fazer perguntas: será que a percentagem expressiva na Educacional Geral se deve ao facto de os/as estudantes terem uma intervenção em contextos de educação de infância e/ou em 1.º CEB, sabendo-se que 47.8% frequentam o MEPE e 22.6% o PE1.º CEB, para além de que os/as restantes que, apesar de habilitados/as para a docência no 2.º CEB, também podem fazê-lo no 1.º CEB e, por isso, têm uma formação igualmente generalista? Será que reflete também os números da amostra, na medida em que a maioria frequenta estes dois cursos? Será que, numa abordagem holística dos primeiros anos de escolaridade, as didáticas específicas são menos consideradas, refletindo-se apenas no grupo da amostra que segue a via do 2.º CEB? É fácil formular as perguntas, ainda que não seja fácil ou possível respondê-las.

ii) Argumentos apresentados para fundamentar as escolhas

Os argumentos apresentados pelos/as estudantes para justificar as escolhas dos/as autores/as e dos textos durante a realização da PES centram-se nas seguintes dimensões: *Pressupostos para a PES* (45.3%); *Pertinência do/a autor/a ou do tema* (19.6%); *Promoção/Motor de reflexão* (12.5%); *Suporte para a investigação* (7%); *Não sabe ou não respondeu* (12.5%) e *Nenhum* (3.1%).

O principal argumento evocado por quase metade dos/as estudantes está muito associado ao facto de a teoria (mobilizada sob a forma de autores/as e/ou de textos) apresentar aqueles que são considerados os *Pressupostos para a PES* (45.3%), uma vez que:

a prática só será adequada e corresponderá aos interesses e necessidades de um grupo se for sustentada em boas práticas educativas e fundamentadas, neste caso estes textos foram um dos muitos que orientaram a minha ação, não só por se identificarem com a prática em que acredito como também foram guias da minha ação. (Q63, MEPE)

De entre os testemunhos, parece ser possível entrever a necessidade de uma relação próxima com autores/as e textos durante a PES, na medida em que sustenta o “compromisso para com a profissão, [sendo] pressupostos essenciais para a (...) prática profissional” (Q1, MEPE) dos/as estudantes. Em simultâneo, fazem com que os/as estagiários/as assumam “uma atitude respeitosa e responsiva nos contextos de educação de infância” (Q3, MEPE).

Para além disso, estes marcos teóricos também são uma “preparação e ligação com a prática” (Q39, MEPE) e “auxiliam na criação de uma relação de confiança mútua com alguns alunos indisciplinados com os quais [os estagiários tiveram] dificuldade em lidar ao início. Dessa forma, consider[am] que ao longo da intervenção se tornou mais fácil ‘chegar a eles’ e motivá-los para a aprendizagem” (Q24, MPHGP).

Em suma, são pressupostos que disponibilizam “ferramentas didáticas, pedagógicas e de apoio científico” (Q53, MMCN) e sendo “uma ótima relação entre a teoria e a prática, mostra[m] exemplos práticos de como fazer; como evoluir e que estratégias são usadas em função dos conteúdos” (Q25, MPHGP).

Para além disso, estes pressupostos parecem fazer sentido quando são associados à pertinência do/a autor/a ou do tema (19.6%) dos textos que os/as estudantes mais privilegiaram na PES. Com efeito, são autores/as que “relata[m] muito bem os princípios da educação” (Q51, MEPE). E parecem, acima de tudo, “acrescentar muito à visão sobre as crianças, sobre a forma como a sociedade (ainda) vê as crianças e sobre o papel que estas (não) têm na sociedade e nos contextos socioeducativos. (...) É a visão que temos das crianças e da infância que constitui a ‘casa de partida’ para nos construirmos como pessoas e como educadores/as e estes autores (...)

questiona[m] bastante a visão errónea que, por vezes, temos das criança” (Q111, MEPE). O facto de ser um percurso autónomo de investigação também mostra consciência da trajetória necessária a uma prática reflexiva: “foram os que mais me interessaram, por ter sido eu a pesquisar e selecionar informação” (Q15, MEPE).

O vínculo criado com os/as autores/as e os textos promove inevitavelmente a Promoção/motor de reflexão (12.5%), pois “lev[am] à reflexão e não à simples aceitação” (Q2, MEPE) e “ajudam a refletir” (Q18, MPHGP). Tal como Fontana e Fávero acrescentam que “o potencial de reflexão é algo próprio de cada um” e que “a reflexão e a experimentação (...) são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (2013, pp. 4-8).

Para estes ciclos reflexivos, “todos os autores (...) marcaram a (...) prática uma vez que (...) ajudaram a refletir mais aprofundadamente, a abrir novos horizontes quanto à forma de entender a educação, bem como a tomar uma maior consciência do que deverá ser a diferenciação pedagógica e uma educação inclusiva” (Q23, MPHGP), no sentido em que “abordam assuntos pertinentes de maneira sensível e com rigor científico, levando os [estudantes] a refletir criticamente sobre as questões tratadas nos escritos” (Q54, MEPE).

Os testemunhos aqui registados dão conta de que “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso da atuação docente” (Fontana & Fávero, 2013, p. 6), atestando ainda que “a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis” (Pimenta, 2005, p. 108).

Para outros/as estagiários/as, a teoria já se afigurou como um suporte para a investigação (7.1%): “estes autores estão diretamente relacionados com os temas sobre os quais incidiram as minhas investigações” (Q2, MEPE); “segundo a minha investigação tinha de me informar bem sobre esta pedagogia e estas práticas a serem aplicadas” (Q36, PE1.ºCEB).

Se, por um lado, parece ser possível identificar estudantes conscientes da importância da teoria para sustentar as suas práticas pedagógicas e na aliança com a prática como motor de uma reflexão mais aprofundada, existem ainda outros/as que se sentem distantes desse processo reflexivo, afirmando não saber ou não tendo respondido à questão (12.5%): “Ainda não consigo responder a isso” (Q5, MEPE); “Não consigo responder” (Q9, MEPE). Parece haver ainda uma incapacidade de desencadear uma reflexão acerca do impacto da PES ou de estabelecer uma estreita relação entre a teoria e a prática, como se, tal como se verifica com a mudança de práticas pedagógicas por partes dos/as profissionais que já estão no terreno há muitos

anos, também os/as estudantes precisassem de tempo para “maturar” o impacto do suporte teórico na sua ação pedagógica. Estarão os/as próprios/as estudantes a ressentir-se dos “modelos rápidos de formação de professores (*fast-track teacher preparation*)” (Nóvoa, 2017, p.1110)?

Para outros estudantes, não há nenhum (3.1%) autor ou texto de referência que tenha contribuído para o enriquecimento do seu desenvolvimento profissional – “Para a realização da PES não li nenhum texto” (Q19, MPHGP).

iii) Discursos dos/as estudantes sobre a relação entre teoria e prática

Quando questionados/as sobre a avaliação que faziam da relação entre as reflexões e a ação pedagógica na PES, numa escala de 1 a 10, em que 1 significa “nada importante” e 10 significa “muito importante”, os/as estudantes reportaram uma satisfação média de 8.31 pontos, atribuindo uma importância elevada a esta relação.

A importância da relação que os/as estudantes estabelecem entre a teoria e a prática é elevada, tal como se apresentou anteriormente e os argumentos apresentados para esse nível de importância ($\chi^2(15) = 13.758, p = 0.544$) foram agrupados nas seguintes dimensões: *valorização da relação entre a teoria e a prática* (38.3%); *hiato entre a teoria e a prática* (29.6%); *estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática* (24.3%); *desvalorização da teoria* (4.3%); *outras* (1.7%); *não sabe ou não respondeu* (1.7%) (cf. Tabela 2). Ainda que os/as estudantes de todos os cursos se tenham pronunciado, foram os/as do MEPE e do PE1.ºCEB quem mais argumentos identificaram na explicação que apresentam para a importância que dão à relação entre a teoria e a prática.

Tabela 2
Comparação dos argumentos apresentados pelos estudantes na importância da relação entre a teoria e a prática por curso de Mestrado (teste do Qui-Quadrado de independência)

	Total n (%)	Curso				p
		MEPE	PE1.ºCEB	MPHGP	MMCN	
Argumentos sobre a importância da relação teoria e prática						NS ^a
Valorização da relação entre teoria e prática	44 (38.3)	24 (54.5)	6 (5.2)	6 (5.2)	8 (7.0)	
Hiato entre a teoria e a prática	34 (29.6)	13 (38.2)	8 (23.5)	6 (5.2)	7 (6.1)	

Tabela 2 (continuação)

Comparação dos argumentos apresentados pelos estudantes na importância da relação entre a teoria e a prática por curso de Mestrado (teste do Qui-Quadrado de independência)

Estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática	28 (24.3)	15 (53.6)	7 (6.1)	2 (1.7)	4 (3.5)
Desvalorização da teoria	5 (4.3)	2 (1.7)	3 (2.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
Outros	2 (1.7)	0 (0.0)	1 (0.9)	0 (0.0)	1 (0.9)
NS / NR	2 (1.7)	1 (0.9)	1 (0.9)	0 (0,.)	0 (0.0)

^aQui-quadrado

A dimensão *valorização da relação entre teoria e prática* confirma o elevado nível de relação que estabeleceram entre estas duas áreas. Para alguns/mas, “parece importante e pertinente haver uma componente teórica que se relacione com a prática para compreender a razão de algumas das situações vivenciadas e ainda para saber algo mais sobre o modelo com o qual estamos em contacto, para não nos basearmos apenas no conhecimento comum mas conseguirmos ter a nossa opinião fundamentada, baseada em dados científicos” (Q70, MEPE).

O reconhecimento da sua valorização permite também a alguns/mas estudantes a identificação de áreas disciplinares ou níveis educativos em que esta relação não é tão bem conseguida, como é o caso das experiências vividas no 2.º CEB, de que o seguinte excerto é exemplificativo: “considero que deveria haver um maior acompanhamento entre a teoria e a prática, para que seja possível a aplicação de estratégias adequadas às aprendizagens dos alunos” (Q50, MPHGP).

No entanto, são quase tantos os/as estudantes que valorizam a relação entre a teoria e a prática como aqueles/as que não lhe conseguem identificar um laço e muito menos a sua pertinência, razão pela qual nos referimos a esta dimensão como um *hiato entre a teoria e a prática* (29.6%), apresentando um valor mais elevado os/as estudantes de MPHGP. Cerca de 30% destes/as estudantes consideram que “a teoria é muito linda, mas depois nem sempre dá para aplicar na prática” (Q8, PE1.ºCEB) ou são áreas que “não correspondem” (Q53, MPHGP). Parece haver uma certa dificuldade em perceber os pressupostos de cada uma e qual a sua ligação: “ambas [são] muito diferentes e muito amplas. Tal como se diz, só sabemos quando lá estamos” (Q57, MPHG). Para outros/as, esta relação acaba por ser “sem dúvida um momento de confronto” (Q30, MMCN).

O *estabelecimento de uma relação entre teoria e prática* é um processo evidente para 24.3% dos/as estudantes, sobretudo para os/as estudantes do MEPE e do PE1.ºCEB: “a relação é bastante importante, porque uma boa teoria cria uma excelente prática” (Q13, PE1.ºCEB). Terá sido a PES que permitiu a alguns/mas destes/as estudantes a

tomada de consciência da importância da teoria e de como se estabelece a sua relação, que se reflete quando afirmam que esta relação “é fundamental, no meu caso tive uma boa base teórica durante a PES que sustentou muito o meu trabalho de campo e colmatou muitas das minhas dúvidas e foi através das partilhas que aprendi muito mais. Seria impensável desenvolver a prática sem ter o sustento da teoria” (Q84, MEPE).

É efetivamente o momento da prática, vivido na PES, que dá sentido ao trabalho teórico, ainda que, por vezes, não se faça de forma equilibrada, tal como o seguinte testemunho dá conta: “constatei que de facto a teoria está diretamente ligada à prática, mas ainda assim tive muito mais horas de aprendizagens teóricas do que práticas. A meu ver, as aprendizagens teóricas só fazem sentido se poderem ser verificadas e contextualizadas na realidade” (Q19, Q13, PE 1.º CEB).

É somente no exercício prático da aprendizagem da profissão que os/as estudantes “s[entem] que a PES está organizada de forma a quase ‘convidar’ os futuros professores a aplicarem muitos dos saberes teóricos que adquiriram ao longo da licenciatura e do mestrado e [a] aprenderem estratégias que lhes permitam aplicar, precisamente, esses conhecimentos. Muitas vezes falham, mas acredit[am] que aprendem com os erros e ach[am] que é importante privilegiar essa maneira de aprender ao longo da PES” (Q53, MPHGP).

Esta postura dos/as estudantes parece confirmar o defendido por Fontana e Fávero, quando afirmam que “não se nega, portanto, a importância das teorias, no entanto, elas só são válidas quando combinadas com a prática profissional, na integração entre ação e reflexão na ação, as quais proporcionam o conhecimento gerado na própria ação” (2013, p. 10).

Ainda que muito defendida, e por muitas tentativas feitas na formação inicial de educadores/as e professores/as, a relação entre a teoria e a prática parece estar longe de uma apropriação imediata por quem se está a formar, verificando-se uma *desvalorização da teoria* por 4.3%. Para estes/as, estão “muito pouco ligadas devido às falhas (...) da teoria das aulas” (Q92, MEPE). Só os/as estagiários do MEPE e do PE1.ºCEB assinalaram esta dimensão.

Será uma ausência de processo isomórfico na formação inicial que impossibilita alguns/mas estudantes de a reconhecerem como um pilar que sustenta o exercício desta profissão? Estaremos perante a eterna e sempre presente *glorificação da prática* (Zeichner, Payne, & Brayko, 2015, p. 123)?

Esta aparente desconexão da teoria com a prática traz preocupações, pois parece invalidar logo à partida uma abertura necessária à reflexividade por parte de quem exerce uma profissão em permanente mutação.

Já 1.7% dos/as estudantes referiram *outras dimensões*, nas quais é possível o papel determinante dos/as orientadores/as cooperantes, como afirma uma estudante: “depende

da professora cooperante que tenhamos no estágio. A maior parte das vezes, há professoras que não deixam implementar nada da teoria que nos transmitem” (Q18, MPHGP).

Em igual número, observa-se 1.7% de estudantes para quem a relação entre a teoria e a prática parece *não ter resposta ou não saberem*.

Os resultados obtidos continuam a remeter para uma das principais preocupações da formação de professores/as, segundo Alarcão (2005), a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Trata-se efetivamente de uma transição complexa. Não obstante, tal como defende Nóvoa, “precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas” (2017, p. 1111). Este foi também um dos propósitos deste estudo.

Considerações finais

Com os resultados deste estudo, constata-se que a seleção dos/as estagiários/as é quase exclusivamente de autores e de textos nacionais, à exceção de alguns autores clássicos, como é o caso de Piaget, Vygotsky e Freire. Em boa verdade, são estes mesmos autores que conferem algum do peso que é atribuído à Psicologia e à Pedagogia. Por um lado, temos o peso que os clássicos continuam a assumir, por outro, a emergência ténue de outras áreas do conhecimento que tradicionalmente não apareceriam, como é o caso da Sociologia da Infância.

A área científica Educacional Geral é a mais referida pelos/as estudantes dos diferentes cursos. Certamente pela sua natureza abrangente e pela capacidade de dar resposta às questões mais gerais do que é ser educador/a e/ou professor/a. Como se para estes/as estudantes as preocupações de natureza pedagógica fossem prévias às questões de natureza didática e científica, pois são um suporte para os pressupostos pedagógicos e para a investigação que têm de realizar no contexto da PES.

A relação entre a teoria e a prática é elevada, no entanto, a sua valorização é tão realçada pelos/as estudantes, quanto a identificação de um hiato entre estas duas dimensões, fruto de algumas hesitações que os/as estudantes estabelecem na sua relação. O que confere importância e atualidade à necessidade de se aprofundar esta relação no contexto da PES. Em muitos aspetos, a PES pode ser vista como um elemento definidor não apenas do passado mas da contemporaneidade educativa. Esta transitoriedade continua a estar marcada por algumas tensões e encruzilhadas, nomeadamente aquela a que nos dedicamos mapear neste estudo: a relação que os/as estudantes das PES que frequentam mestrados profissionalizantes estabelecem entre teoria e prática.

Em suma, os resultados obtidos, ainda que contextualizados, possibilitam-nos retomar a ideia de que é necessário continuar a pensar na PES, de dentro da PES, e a partir da PES.

Referências

- Alarcão, I. (2005). A Universidade e os seus projectos de formação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 79-88.
- Beineke, V. (2001) Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, 9 (6), 87-95.
- Beyer, L. (1996). Introduction: the meanings of critical teacher preparation. In L. Beyer & L. (Ed.), *Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice* (pp. 1-26). New York & London: Teachers College Press.
- Castro, A. M., Seixas, A. M., & Neto, A. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 37-61.
- Declaração de Retificação nº 32/2014 de 27 de junho. Diário da República n.º 122/2014 – Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros – Secretaria-Geral.
- Decreto de 22 de 27 de dezembro de 1894. Diário do Governo n.º 292 – 1ª Série. Lisboa: Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial.
- Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/07 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 79/2014 de 22 de maio. Diário da República n.º 92/14 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre a teoria e a prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8(17), 1-14.
- Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 129-150). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Moreira, M. A. (2005). “Na Sombra das Maiorias Silenciosas”: por uma Educação Autêntica e Transformadora. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 70-95.
- Nóvoa, A. (2007). António Nóvoa – Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. *Revista Educação em Questão*, 30(16), 197-205.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Pimenta, S. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2011). A Encruzilhada da Universidade Europeia. *Revista do SNESup*, 41, 1-8.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 79-92). Lisboa: Dom Quixote.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal: A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750.
- Tomás, C. A., & Gonçalves, C. M. D. (2018). A Prática de Ensino Supervisionada nos mestrados de formação de educadores/as e professores/as em Portugal: vozes das coordenadoras. *Revista Práxis Educacional*, 14(30), 111-134.
- Ünver, G. (2014). Connecting Theory and Practice in Teacher Education: A Case Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1402-1407.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

Práticas Docentes e Representações Sociais: O Ser Professor na Educação Infantil

Kiara Tatianny Santos da Costa¹ & Licia de Souza Leão Maia²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo ampliar a discussão sobre as relações entre as representações sociais e as práticas docentes, analisando as representações e práticas das professoras da Educação Infantil em cinco cidades do interior da Paraíba, nordeste do Brasil. Como referencial teórico e metodológico, adotamos a abordagem estrutural das representações sociais fundamentada na Teoria do Núcleo Central de Abric. Foram utilizados, como procedimentos metodológicos, o questionário de associação livre de palavras e a entrevista de autoconfrontação simples. O primeiro instrumento foi aplicado com 86 participantes nos cinco municípios da Paraíba (Juazeirinho, Assunção, Junco, Soledade e Campina Grande), tendo sido o segundo aplicado com oito professoras das cidades elencadas acima. Os resultados apontam a existência de uma relação entre o que pensam as professoras, as representações sociais e sua ação em sala de aula. A análise dos dados aponta para a tese da existência de uma relação entre as representações sociais e a prática docente. Isso nos leva a acreditar na possibilidade de mudança das representações sociais a partir de uma reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: representações sociais; Educação Infantil; prática docente

1 Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande – UAFM/CES/UFCG. Email: kiaratatianny@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6591-8897>

2 Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Email: limaia@ufpe.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3839-6333>

Teaching Practices and Social Representations: Being a Teacher in Early Childhood Education

Abstract

This paper aims to broaden the discussion on the relationships between social representations and teaching practices, analyzing the representations and practices of the teachers of Early Childhood Education in five cities in the interior of Paraíba, northeastern Brazil. As a theoretical and methodological reference, we adopt the structural approach of social representations based on the Central Nucleus Theory of Abric. Methodological procedures were the questionnaire of free association of words and the interview of simple autoconfrontation. The first instrument was applied with 86 participants in the five municipalities of Paraíba (Juazeirinho, Asunción, Junco, Soledade and Campina Grande), and the second one was applied with eight teachers from the cities listed above. The results point to the existence of a relationship between what the teachers think, the social representations and their action in the classroom. The analysis of the data points to the thesis of the existence of a relationship between the social representations and the teaching practice. This leads us to believe the possibility of changing social representations from a reflection on practice.

Keywords: social representations; Early Childhood Education; teaching practice

Introdução

Com o contexto de valorização da Educação Infantil no cenário político educacional do Brasil, cresce também a necessidade de produção de pesquisas referentes a esta etapa da Educação Básica. O estudo aqui empreendido se coloca como um exercício do pensar sobre a formação docente e a representação social dos docentes sobre sua profissão. Vivemos em um momento histórico de construção da identidade do docente da Educação Infantil no país. Até bem pouco tempo, não compreendíamos a relevância desta fase para o desenvolvimento da criança. Com a inclusão desta etapa no cenário das políticas educacionais, e o avanço científico das pesquisas sobre a criança e a infância, temos a necessidade de aprofundar os estudos acerca da Educação Infantil e das práticas pedagógicas que são desenvolvidas nessas instituições.

Alguns autores, a exemplo de Azevedo (2013), Oliveira (2012), e Kishimoto (2004), indicam a preocupação com a formação e profissionalização do docente que atua com as crianças e da construção de sua identidade profissional. A identidade se apresenta enquanto elemento que possibilita a constituição da profissionalidade, e conseqüentemente da função de professor da Educação Infantil, estabelecendo-a como profissão. A preocupação sobre a formação e atuação docente, elencada pelos autores, se explica a partir de um panorama ainda muito incipiente ao tratarmos de docência na Educação Infantil no Brasil.

Nossa problemática está centrada em entender o que é ser professor ou professora da Educação Infantil, compreendendo até que ponto as representações sociais dos docentes influenciam suas práticas pedagógicas. Desse modo, este artigo tem como objetivo ampliar a discussão sobre a relação entre as representações sociais e a prática docente, discutindo os resultados da análise dos dados a partir da utilização de dois procedimentos metodológicos: o teste de associação livre de palavras e a autoconfrontação simples. Nessa perspectiva, entendemos como oportuna a construção de um texto que objetive ampliar o debate acerca das relações entre as representações sociais e as práticas docentes, com base no entendimento de que há uma interdependência entre esses dois eixos, ou seja, as representações influenciando a prática docente, mas também as práticas podendo transformar as representações sociais.

Nesse debate, dialogamos também com alguns autores, a exemplo de Roldão (2005) e Romanowski (2010), para abordar o conceito de profissionalidade e discutir sobre o processo de profissionalização da docência, bem como nos apoiamos em Wittorski (2014) para entender a constituição de uma profissão, descrevendo os atributos que a constituem. Assim adentramos a discussão especificamente da docência na Educação Infantil, apoiados em autores como Azevedo (2013), Kishimoto (2004), Kramer (2008) e Oliveira (2012).

As Representações sociais

Nossa discussão se insere no campo das Representações Sociais (RS), delimitando a abordagem estrutural de Jean Claude Abric como opção para estudar a relação entre as representações sociais e as práticas docentes. Para tentar esclarecer o conceito de RS, recorreremos a Serge Moscovici (2010). Para tentar esclarecer o conceito de RS, recorreremos a Serge Moscovici (2010), pois, para ele, toda interação entre os sujeitos pressupõe representações; portanto, a representação social não é criada isoladamente, “[...] sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*” (p. 41).. O caráter dinâmico das representações também é abordado por Moscovici (2010), em contraponto ao estilo de abordagens estáticas. Existe uma relação de interdependência entre representações e práticas. Nesse sentido, para ele, as representações não são criadas por um indivíduo isoladamente, quando criadas elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações.

Ao tratar da teoria da RS, não se pode deixar de fazer referência a três aspectos: a comunicação, responsável pelas trocas estabelecidas entre os sujeitos ao longo da convivência social; a (re)construção do real, que compreende a dinamicidade dessa construção simbólica no seu intercâmbio com a realidade cotidiana, possibilitando uma construção e uma reconstrução de significados contínuas; e, por último, o domínio do mundo, que pode ser entendido como uma orientação prática, uma vez que as representações sociais envolvem uma gama de conhecimentos a respeito do mundo social em que os sujeitos se inserem, admitindo determinados posicionamentos assumidos no mundo ou em sociedade. Nessa perspectiva, uma das funções das Representações Sociais é a de orientação da prática, desenvolvida pela construção simbólica das representações. Conclui-se que a construção do real, a tomada de decisões e as atitudes assumidas pelas pessoas em seu cotidiano são influenciadas pelas suas representações do mundo.

Abric (2001, 2003), ao afirmar a existência da interdependência entre as representações e as práticas, define a representação enquanto processo e produto. Abric (2003) defendia que toda representação se estrutura em torno de dois sistemas, o central e o periférico. O núcleo central engloba elementos mais permanentes da representação e remete à organização interna das representações sociais. O caráter flexível e ao mesmo tempo estável da representação em sua relação com os sistemas apresentados está relacionado ao sistema periférico. Para haver uma transformação nas representações, é necessária alguma alteração significativa do sistema central. Esclarece Abric (2003, p. 36) que a representação possui quatro funções: função de saber que “permite a compreender e explicar a realidade”, identificadora, “definem a

identidade e permite a proteção dos grupos”, orientadora, “guia os comportamentos e as práticas”, e por fim, a justificadora, “permite a justificativa e a tomada de posição”.

Abric (2003) ainda esclarece que as transformações nas representações sociais podem ser elencadas em três tipos: transformações resistentes, progressivas ou brutais. Nas transformações resistentes, onde as mudanças ocorrem apenas no sistema periférico, não há risco para uma possível alteração no núcleo central, pois o sistema periférico irá atuar em defesa deste. No segundo caso, as transformações progressivas são caracterizadas como práticas não totalmente geridas pelo sistema periférico por não serem totalmente contraditórias. Por essa razão, paulatinamente irão integrar-se ao núcleo central, constituindo uma nova representação. E, por fim, têm-se as transformações descritas como brutais, as quais estão colocadas de tal forma, que não possibilitam a defesa pelo sistema e põem em questão toda a estrutura da representação.

Contextualização da Educação no Brasil: História e Legislação

A história da Educação Infantil no Brasil nasce a partir da concepção assistencialista, onde estava preconizado o caráter de cuidados para as crianças carentes. Desse modo, temos um atendimento que visa atender os cuidados básicos de guarda para as mães que não tinham com quem deixar seus filhos quando iam para o trabalho. A Educação Infantil enquanto termo recente que se integra no campo das políticas educacionais e não apenas de assistência social é aspecto bastante recente no nosso país. Assim, se evidencia o nascimento de uma dicotomia ainda presente no campo da Educação Infantil no Brasil: o cuidar e educar.

Kramer (1982) explicita que, em se tratando da educação das crianças, a democratização e o acesso não tem sido garantido, e este atendimento tem se dado de forma compensatória, o que nega o desenvolvimento das capacidades integrais da criança. O caráter compensatório³ das políticas da década de 1980 também é destacado por Oliveira (2012), que acrescenta a reflexão sobre a visão dicotômica entre cuidar e educar na prática pedagógica desenvolvida com as crianças, colocando os cuidados para os pobres que eram atendidos pelas creches, e a educação visando a escolarização para a classe média, que frequentava o espaço da pré escola.

A Educação Infantil no Brasil se apresenta enquanto primeira etapa da educação básica. Sendo oferecida em duas etapas separadas pela idade das crianças, são elas:

3 Compensatório no sentido de compensação das carências das crianças. O termo foi construído por Kramer em sua crítica à política educacional estabelecida no Brasil para as crianças de 0 a 5 anos na década de 1980.

creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Apenas com a pressão pela democratização da escola pública e a Constituição de 1988, são reconhecidos os espaços da creche e da pré escola, como direito da criança e dever da oferta pelo Estado. Uma consequência das lutas sociais. É a década de 1990 que marca o reconhecimento dos direitos e deveres de crianças e adolescentes com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e sinaliza a separação legal da educação das crianças com o campo da assistência social no Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional - LDB 9394/96.

Seguem-se nesse contexto a aprovação de outros documentos norteadores da política de Educação Infantil no país. Podemos destacar os documentos: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994), o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2 (2006), Política de Educação Infantil no Brasil: avaliação (2009), Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2010).

Alguns conceitos são elencados nos documentos e na legislação brasileira como elementos que caracterizam a Educação Infantil. O eixo norteador está na relação cuidar e educar. A indissociabilidade cuidar e educar como aspecto levantado nas orientações legais para esta etapa ressalta aspectos como zelo, cuidado, bem estar e desenvolvimento da criança, entendimento da criança como um ser integral e que precisa ser atendida nos diferentes aspectos do ser: física, intelectual, emocional e social. Palavras tais como brincar, interação, brincadeira são elencadas, e se constituem como elementos centrais no trabalho com as crianças orientado pelos referenciais curriculares nacionais. Há ainda o entendimento que a Educação Infantil abrange conceitos como inclusão, diversidade, individualidade, aprendizagem significativa, aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Esta etapa é compreendida como um processo de socialização que precisa oportunizar através de práticas educativas lúdicas e diversas, atividades de desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças.

O ser professor na Educação Infantil

Um novo papel docente é reivindicado para atuar com crianças, e esse novo perfil de profissional deve possibilitar a construção da autonomia da criança. Esses profissionais, de acordo com Oliveira (2012), são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem sucedida das crianças. O Referencial curricular

nacional brasileiro (RCNEI, 1998) define o perfil do profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos, como alguém que tenha competência polivalente. Este documento apresenta de forma muito limitada o perfil profissional de quem atua com a educação das crianças de 0 a 5, trazendo uma generalização das características para este professor e não aponta suas especificidades, já que o termo polivalente possui múltiplas interpretações. Bodnar (2013) critica a posição legal brasileira que estabelece tipos de competências generalistas para caracterizar o professor da Educação Infantil e que direcionam este profissional a uma formação que prima os preceitos neoliberalistas, a exemplo da competitividade. E ainda afirma que, ao almejar um profissional competente e polivalente, a concepção presente nos documentos que orientam a formação dos professores da Educação Infantil parece desconsiderar que o trabalho docente exige uma apropriação e uma reflexão da prática pedagógica.

O RCNEI (1998) também classifica esses profissionais, professor de Educação Infantil, como classe genérica, e afirma o comprometimento ao qual este profissional precisa ter: devem estar comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis. Ainda são elencadas características que vão traçando o perfil desse profissional: comprometimento, competência, aquele que compreende o desenvolvimento da criança, possui então um saber específico para o trabalho socializador, articulador na prática das teorias apreendidas em sua formação, e que constitua boa relação com as famílias, ou seja um profissional com facilidade de estabelecer o diálogo no ambiente de trabalho, entre seus pares e os pais ou familiares.

É preciso verificar que na própria LDB 9394/96 temos esta etapa como um nível de ensino. Para Nascimento (2007), por lei, a Educação Infantil é um nível de ensino e isto traz consequências para o perfil do profissional que atua neste campo. Apesar da LDB 9394/96 indicar que os professores, para atuar na Educação Básica, necessitam possuir no mínimo a Licenciatura, o nível superior; para a Educação Infantil, é dada a abertura da atuação de professores com nível médio. Estes, formados em escolas normais ou cursos de magistério a nível médio. Aponta-se, no artigo 62 na LDB 9394/96, a abertura para atuação em nível médio de professores que atuam na Educação Infantil. Aparece claramente um aspecto diferenciador entre esta etapa e as demais da Educação Básica, por ser a única que admite a formação não superior para ser professor. Esta característica ainda limitante que possui a Educação Infantil no Brasil hoje impõe um desafio. O desafio é garantir um atendimento de qualidade, o que implica pensar em questões como: formação inicial e continuada, condições de trabalho, valorização docente.

Outra questão pertinente apontada por Nascimento (2007) é sobre a ampla gama de conteúdos demandado em uma formação docente para quem atua com

crianças de 0 a 5 anos. Ela nos instiga a pensar sobre essa amplitude requerida para esse profissional e questiona se é possível contemplar com qualidade na formação de professores aspectos como desenvolvimento físico, motor e emocional, e ainda aspectos relacionando a interação com o mundo e com os outros em apenas três anos de um curso em nível médio. Tais características implicam muita responsabilidade na formação docente para esta etapa, demonstram também uma generalização dos atributos para o perfil de um profissional que acaba por se caracterizar como um “faz tudo”⁴. Nos reportando a Kramer (1982), a tônica da política educacional para esta etapa continua sendo uma “arte do disfarce”. Se não estivermos atentos, estaremos perpetuando esse disfarce de requerer muitos atributos para um profissional de Educação Infantil, mas incorrendo no erro de generalizar as práticas a serem desenvolvidas.

Na verdade, há pouca compreensão efetiva do que está se realizando por parte dos próprios profissionais, por desconhecerem as suas diretrizes ou por não compreendê-las, já que, como viemos debatendo, ainda temos orientações muito imprecisas. Para Micarello (2013), há uma indefinição do perfil requerido para quem atua com crianças de 0 a 5 anos. Ela afirma que essa indefinição acaba por gerar uma precariedade na formação e na própria atuação do docente. Também destaca que os documentos oficiais não contribuem para esclarecer esse perfil desejado, pois são confusos, indefinidos e muito generalistas e limitados.

Para Romanowski (2010), o professor só se constitui enquanto profissional a partir da construção de sua identidade. Ela ainda acrescenta que dentre as marcas da profissão estão a crença na educação dos alunos, a identificação pessoal com a função que exerce, além de alguns atributos que a caracterizam enquanto prática social, na qual o sujeito que está inserido neste contexto precisa possuir. Para Romanowski, estas características conformariam o que se pode chamar de ser professor. Veiga (2008) expõe que a identidade docente é premissa para a efetiva profissionalização docente. Dessa forma, tem-se destaque a três dimensões que caracterizam a identidade docente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional. Ela ainda ressalta a peculiaridade da construção identitária do professor e sua relação com a própria construção da docência como profissão.

Para melhor compreensão do sentido tomado pelo termo profissionalização, recorreremos a Wittorski (2014) e sua diferenciação entre ofício e profissão. No campo da sociologia francesa essa discussão está associada ao trabalho manual, a

4 O termo empregado se refere a visão generalista e as demasiadas competências que são atribuídas ao professor de Educação Infantil, sem uma correspondente formação que lhe dê subsídios para tal. Além de outras demandas provenientes das problemáticas, seja no conjunto de recursos quer humanos ou materiais, que estão presentes no cotidiano desses sujeitos.

acepção de ofício, e o trabalho intelectual, associada a profissão. Ele esclarece que “uma profissão é um *métier* socialmente organizado e reconhecido”. Ainda acrescenta o autor, que a profissionalização compreende três sentidos: “profissionalização das atividades”, organização social das atividades; “profissionalização dos atores”, engloba transmissão de saber, competências e a construção identitária; e por último, a “profissionalização das organizações”, formalizador dos conhecimentos, o “*expertise*” por ele denominado.

Esse jogo põe em cena aspectos individuais e coletivos nos quais são construídos socialmente em suas relações, as capacidades, conhecimentos e competências. Roldão (2005) explicita que a representação do que é o professor se fez a partir de uma matriz ideológica e socialmente construída e foi fortemente influenciada pela representação que se tinha do professor universitário, ou catedrático. Como características da profissionalidade, Roldão (2005) identifica quatro categorias a saber: o reconhecimento social da especificidade da função, o saber específico da atividade, o poder de decisão, ou seja, a possibilidade de controle da atividade e da autonomia do fazer, e, por fim, a pertença a um corpo coletivo. Romanowski (2010) acrescenta que há duas características que definem uma profissão: a autonomia profissional, que garante que o trabalho a ser realizado não se constitua de forma mecânica, e a regulação do Estado, que determina a organização coletiva do quadro de profissionais.

De acordo com Oliveira (2012), é necessário questionar o que é a função docente na Educação Infantil, e debater sobre a formação docente nesta etapa, para que possamos preparar melhor os profissionais que ali atuam. Faz-se necessário, assim, um debate mais amplo acerca do currículo de formação inicial do professor que irá atuar com crianças de 0 a 5 anos, para que atenda as especificidades desta etapa e não se perpetue uma formação generalizada de docência como vem ocorrendo e é criticada por não atender as reais demandas. Brejo (2015) aponta que o docente na Educação Infantil precisa de uma formação que se afine as especificidades desta etapa e lembra que o profissional precisa de requisitos específicos. O sujeito em formação para atuar como formador das crianças na Educação Infantil precisa se perceber enquanto sujeito desse processo, e entender a formação como contínua, por isso a importância de ser estimulada também dentro das instituições onde atuam. No cenário atual se impõe uma nova prática que passa pela formação dos professores de crianças, e nesse sentido um novo perfil profissional é requerido para estes docentes. Assim, Azevedo (2013) expõe a imagem de dois modelos de docência na Educação Infantil. Uma relacionada a aspectos maternos, relacionados aos cuidados com as crianças dentro das instituições; outra imagem que também aparece é a de uma profissional que possua competências específicas para atuar com as crianças, que precisariam necessariamente de uma formação específica para

tal. Desse quadro depreende-se dois modelos de professoras que se desenhou na dicotomia creche e pré-escola.

Propostas diferenciadas dentro da formação do professor da Educação Infantil podem ser encaradas como aspectos da desvalorização e precarização do trabalho docente. Diferentemente de uma formação dicotômica construída nesta área de atuação, conforme anunciou Azevedo (2013), as características específicas de um profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos englobam aspectos do cuidar e educar porém como integrativas das práticas e não opostas a elas. Nesse sentido, Brejo (2012, 2015) expõe que o cuidar e o educar englobam cada um especificidades, que precisam ser integradas de acordo com as propostas legais que orientam esta etapa. O cuidar se refere a aspectos como: saúde, higiene, zelo e atenção; já o educar envolve aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais. Kishimoto (2004) entende que propostas para criar duas carreiras na Educação Infantil - uma para creche, com formação em nível médio, e outra, com formação superior, para outras unidades infantis - caminham contra a profissionalização.

Método

O Estudo se caracteriza por ser quantiqualitativo, tendo como fundamentos a abordagem estrutural de Abric. A Teoria do Núcleo central explica que uma representação social é estruturada a partir de dois sistemas. Abric (2003) defendia que toda representação se estrutura em torno de dois sistemas, o central e o periférico. O núcleo central engloba elementos mais permanentes da representação e remetem à organização interna das representações sociais. O caráter flexível e ao mesmo tempo estável da representação em sua relação com os sistemas apresentados está relacionado ao sistema periférico. Esse sistema é formado a partir de elementos periféricos que servem como guarda chuva⁵ para o núcleo central.

Participantes

Realizamos o estudo com professoras⁶ da Educação Infantil no interior da Paraíba. A pesquisa foi realizada nas cidades de Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó,

5 No sentido de proteger a representação, pois o núcleo central é tido enquanto sistema mais estável da representação e uma possível mudança neste, significaria alteração na própria representação.

6 Ao longo do texto utilizaremos a palavra professoras para caracterizar os participantes, tendo em vista que não encontramos professores do sexo masculino atuando na Educação infantil quando da realização da pesquisa.

Soledade e Campina Grande; tais cidades estão localizadas na região nordeste do Brasil. A pesquisa consistiu em duas etapas. A primeira etapa foi realizada com uma amostra de 86 docentes. Na segunda etapa a amostra foi de oito professoras, sendo quatro que atuam com crianças de 0 a 3 anos e quatro que atuam com crianças de 4 e 5 anos nos cinco municípios citados acima. A Educação Infantil no Brasil é dividida em duas etapas: Creche (destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade) e Pré-escola (destinada às crianças de 4 e 5 anos de idade).

Do total dos 86 questionários aplicados, observa-se que a maioria dos entrevistados se concentra na faixa etária de 41 a 65 anos, que indica um total de 52% dos participantes. Ao comparar o percentual de idade nesta faixa, entre quem atua em creche (54.8%) e na pré-escola (45.2%), verifica-se que a taxa de concentração é mais elevada na creche, em que a diferença chega a quase 10%. Com relação ao percentual entre 31 e 40 anos também é bastante elevado, tendo como base o total de participantes, porém nessa faixa vê-se uma equiparação maior entre os participantes. Comparando os índices dos docentes da creche (48%) e pré-escola (52%), a diferença é de apenas 4%. Importante ressaltar também que a participação na faixa etária 1, de 19 a 30 anos, mesmo não sendo muito expressiva; indica uma diferença de menos de 1% entre a creche e pré-escola. Ao cruzar os dados de tempo de atuação e idade dos participantes percebe-se a característica de terminalidade na profissão dos docentes que atuam com a Educação Infantil. Em todas as respostas, as professoras indicaram tempo de atuação igual ou maior para a Educação em geral e menor na Educação Infantil, o que leva a inferir a ideia presente de terminalidade da profissão nesta etapa.

Com relação à caracterização dos participantes com relação às variáveis: nível de formação, tempo de atuação e idade, observou-se que os docentes da creche possuem maior concentração na faixa etária de 41 a 65 anos, sendo estes em sua maioria, formados em nível de magistério médio e permanecendo nesta etapa entre 11 a 20 anos, o que representa o tempo médio de atuação na Educação Infantil para a creche. O percentual de docentes na faixa etária de 31 a 40 anos de idade possuem em média a Pós-Graduação e permanecem atuando entre 11 a 20 anos. Interessante observar que os profissionais com maior percentual de idade são também aqueles que mais tempo estão na instituição, o que indica uma caracterização da creche por integrar profissionais mais velhos. Mesmo quando se compara o tempo de atuação, essa faixa etária se encontra em maioria em todos os índices que indicam o tempo, sugerindo assim que não apenas os mais novos entram na creche e permanecem mais tempo, mas também, que há uma tendência na inserção de docentes com mais idade na etapa da creche.

Para os profissionais que atuam na pré-escola, a faixa etária de 41 a 65 anos também está mais fortemente presente. Porém, ao observar o nível de formação em que esses docentes se concentram, surge a pós-graduação como marcante, mas o

tempo de permanência na etapa é menor que o que se verificou na creche. A média de atuação desses docentes é de cinco anos, sendo percebida também ao passar para o segundo índice de tempo, a faixa etária que se destaca é a de 31 a 40 anos de idade.

Instrumentos de coleta de dados e Procedimentos de análise

Utilizamos dois instrumentos que foram organizados a partir das etapas da pesquisa a saber: na primeira etapa foi utilizado o teste de associação livre de palavras - TALP. Nosso termo indutor foi: Ser professor na Educação Infantil.

O TALP⁷ é um método inspirado em trabalhos desenvolvidos por Vergès. Este considera dois indicadores: a frequência e a ordem de evocação. Abric (2003) considera importantes no processo de apreensão das RS dois momentos. No primeiro momento, é solicitada a evocação de palavras ou expressões a partir de um termo indutor; no segundo momento, realiza-se a hierarquização pela ordem de importância das palavras evocadas no primeiro momento. Esse processo de hierarquização feito pelo próprio participante dá a possibilidade de uma reflexão sobre as palavras evocadas anteriormente. Abric (2003) entendeu que esse processo é necessário para a compreensão do sistema central e periférico da representação, já que a evocação inicial não garante a correspondente importância das palavras que foram evocadas no primeiro momento. Como critérios para escolha dos participantes na primeira etapa da pesquisa foram elencados:

- aceitabilidade em participar;
- ser professor efetivo em um dos cinco municípios acima citados;
- estar atuando em sala de aula quando da realização da pesquisa.

Como procedimento de análise de dados nesta etapa, foi utilizado o *software trideux*. O uso do *software trideux* auxiliou na organização quantitativa dos dados pelo número de frequência das palavras evocadas. De acordo com Cibois (2003), esta é uma técnica que ajuda ao pesquisador na sua tarefa quando o intuito está em fazer um tratamento estatístico que cumpre o papel de tornar mais clara a compreensão dos dados, e, assim, possibilitar uma análise qualitativa que subsidie e amplie a primeira.

Na segunda etapa da pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação videogravada e a entrevista de autoconfrontação simples (ACS). Segundo Clot, Fajta, Fernandez e Scheller (2001), a autoconfrontação simples consiste na

7 Utilizaremos a sigla para indicar a referência ao teste.

apresentação, ao professor, de cenas gravadas e selecionadas pelo pesquisador, quando da observação da prática deste em situação de trabalho. Este momento é de reflexão do professor e do pesquisador a partir das cenas observadas por ambos e apresentadas pelo pesquisador no momento da entrevista. Vieira e Fanta (2003) explicam a autoconfrontação simples como o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam.

Foram utilizados os seguintes critérios para seleção dos participantes:

- ter participado da primeira etapa da pesquisa;
- aceitabilidade de continuar participando da pesquisa;
- ainda estar atuando em sala de aula quando da realização da segunda etapa da pesquisa;
- permissão de pais, professores e coordenação escolar e municipal da educação básica para gravação das aulas (sem divulgação dos vídeos).

As observações videogravadas totalizaram 40 h/aula, as quais foram concretizadas em 4 h/aula da prática em sala para cada professor. A gravação foi feita com uma filmadora e tripé instalados antes do início de cada aula de cada professor. As filmagens se deram com autorização do docente, sendo explicitado que estas não seriam divulgadas, apenas vistas pelo pesquisador para análise e descrição das aulas, e entregue ao docente após a entrevista. Cada gravação foi entregue em um CD ao professor correspondente ao final das entrevistas. Esta autorização foi previamente requerida ao docente observado, bem como explicitado como se daria tal gravação a este.

A aproximação com os docentes foi feita com o auxílio das coordenadoras da Educação Infantil e das secretárias de Educação municipais. As gravações foram editadas, sendo selecionadas cenas representativas de todos os momentos das aulas das professoras, o que resultou em vídeos de 30 minutos de cada professor. O vídeo apresentava cinco situações de trabalho vivenciadas por cada docente que foram apresentadas às professoras durante as entrevistas de autoconfrontação simples, nas quais puderam se observar em ação e analisar sua prática.

Foi utilizado também um diário de campo, no qual foi registrado data e horário e o roteiro da aula da professora observada. O Registro das atividades auxiliou na seleção das situações de trabalho das professoras. As situações de trabalho foram selecionadas a partir das unidades de sentido encontradas quando da aplicação do TALP, e assim foi estruturado um roteiro de observação, tendo também como organização as temáticas que emergiram da prática das professoras: dinâmica de trabalho, acolhida, rotina estabelecida, o cuidar e educar na prática docente, atividades desenvolvidas e o brincar na prática, tempo e espaço na Educação Infantil.

Quadro 1

Guia de uso da autoconfrontação na pesquisa

Etapa	Detalhamento
Constituição do Grupo de professores participantes.	Escolha baseada nas respostas dos professores ao TALP e na aceitação em participar das etapas.
Observação das aulas e filmagem.	Observação realizada em salas de creche e pré escola com a duração de 4 h/aula para cada professor. Total de 40 h/aula.
Entrevista de autoconfrontação simples	Seleção de cenas pelo pesquisador e escolha do local da entrevista. Gravação de voz no ato da entrevista. Duração 2 h cada.
Transcrição e análise das entrevistas.	Transcrição da entrevista de autoconfrontação pelo pesquisador a partir da gravação de voz realizada neste momento.
Retorno ao coletivo	Construção de texto após a entrevista e entrega da gravação aos professores. Apresentação da pesquisa ao coletivo participante.

Foram utilizados códigos para identificar os participantes. Sendo: P - professora, EI - Educação Infantil, A - para quem atua com crianças de 0 a 3 anos, B - para quem atua com crianças de 4 e 5 anos, e a numeração de 1 a 5 referente à cidade do docente. Como procedimento de análise de dados nesta etapa, foi utilizada a análise de conteúdo temática de Bardin que entende a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2010, p. 33). Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as “comunicações”. Portanto, a análise do material foi orientada por estas etapas a saber: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Resultados e discussões

Na análise das representações sociais das professoras da Educação Infantil, relacionamos os resultados referentes às evocações no TALP a partir do termo indutor “Ser professor na Educação Infantil”, e as entrevistas de autoconfrontação simples, a partir dos resultados obtidos na primeira etapa. No TALP, os docentes apontaram palavras que indicam a existência de três dimensões de sentido sobre o que é ser professor na Educação Infantil. Foi obtido um total de 422 palavras evocadas,

sendo 117 diferentes; dessas palavras, a palavra “amor” teve maior frequência e foi considerada mais importante. Tais evocações indicam uma possível centralidade da dimensão afetiva nas representações sociais dos docentes da Educação Infantil. No Quadro 1, é possível visualizar as dimensões de sentido presentes no pensamento docente, afetiva, profissional e identitária.

As evocações em maior número da palavra amor nos conduzem a pensar sobre o conceito de vocação como característica marcante no pensamento docente nesta etapa. Esse conceito foi construído em torno da profissionalização da docência, por aproximar os atributos femininos às características requeridas para uma professora que atuava com vocação a sacerdotício. Louro (1997) ressalta que essa era uma “uma atividade de amor, entrega e doação” (grifo nosso).

Quadro 2

Palavras associadas ao termo indutor Ser professor na Educação Infantil

TERMO INDUTOR: SER PROFESSOR(A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL					
DIMENSÃO AFETIVA		DIMENSÃO PROFISSIONAL		DIMENSÃO IDENTITÁRIA	
Palavras associadas	Freq.	Palavras associadas	Freq.	Palavras associadas	Freq.
Amor	37	Compromisso	15	Amiga	10
Dedicação	33	Criativo	13	Mediador	08
Paciência	22	Dinamismo	12	Mãe	06
Carinho	18	Responsabilidade	11	Palhaço	04
Alegria	15	Conhecimento	08	Pesquisador	04
Prazeroso	10	Educar	08		
Cuidar	10	Desafio	07		
Respeito	08	Aprender	06		
Compreensão	06	Inovar	05		
Atenção	04	Competente	05		
		Formação	04		
Total de palavras - 422					
Total de palavras diferentes - 117					

A construção do quadro e das dimensões foi feita após organização dos dados a partir do software trideux, tomando por base as orientações nacionais e literatura abordada. Como o software não relaciona a frequência com o índice de importância, essa análise foi feita manualmente, no qual aparece a dimensão afetiva com destaque para a palavra amor citada. Kramer (2008) salienta a relação entre a desvalorização profissional do magistério infantil com as relações de gênero que se constituíram. Essa desvalorização está assentada em uma concepção que foi construída para o trabalho de professor nesta etapa e acaba por justificar a falta de formação das professoras que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, algo que não é mais aceitável diante da sociedade atual.

O amor indica também uma particularidade aos docentes que atuam com crianças menores, uma aproximação com atributos afetivos, e apresenta-se também nessa acepção de estar mais perto de quem, nessa fase, depende mais da figura adulta. São elencadas características mais próximas de uma visão da Educação Infantil, que se aproxima mais da afetividade, por vezes concebendo o docente desta etapa sob o prisma vocacional, e outras vezes, opondo-se a esta visão como garantia de construir a figura de um profissional. Algumas palavras evocadas indicam sentimentos expressivos quando do trabalho nesta etapa (alegria, prazeroso) e também representam características que os profissionais precisam ter para bem desenvolver seu trabalho (amor, paciência, dedicação, carinho...).

A dimensão afetiva relaciona-se à competência emocional requerida para este perfil de professor e indicada por Brejo (2012) como aspectos que integram o perfil de educadora de forma mais ampla para este profissional. Para Camões, Toledo e Roncarati (2013), a afetividade constitui sistemas de atitudes, expressando-se por: choros, gritos, sorrisos, mordidas, abraços, empurrões, explosões de intenso movimento. Apesar de a dimensão afetiva ser bastante importante nas evocações dos docentes, a dimensão profissional está presente também nas representações sociais das professoras. Pode-se identificar isto sobretudo entre os docentes de outros ciclos de ensino.

A dimensão profissional é evocada em palavras que denotam o trabalho do professor na perspectiva de se constituir como um profissional, e associa a Educação Infantil à integração ao sistema como primeira etapa da educação básica. O sentido atribuído centraliza o ser professor em uma visão que se associa ao que está posto nos referenciais curriculares, coerente também com aspectos evidenciados de um perfil proposto na literatura para ser construído. O termo aprender pode relacionar-se com o perfil proposto atualmente para o docente da Educação Infantil, um aprendiz contínuo. Kramer (2008) indica que a formação é necessária principalmente para aprimorar a prática pedagógica dos professores, e que esse tipo de formação, pautada na prática dos docentes, encaminha-se como o ponto de partida para as mudanças necessárias na escola. A formação apenas tem sentido quando situada na prática real dos professores; se for significativa, ela implicará em transformações.

Diante dos conceitos trazidos pela legislação e orientações curriculares, vê-se uma aproximação das evocações dos docentes ao indicar elementos da dimensão profissional do ser professor na Educação Infantil, perfil este traçado por autores que propõem uma discussão crítica da Pedagogia, qual seja: um profissional que se constitui a partir de uma formação sólida, que esteja voltado a construir com as crianças seu aprendizado, atento às necessidades das crianças, com caracte-

rísticas de competência e identificação profissional. Ao analisar as entrevistas de autoconfrontação simples, observa-se que as categorias encontradas quando da análise dos questionários de associação livre, no que tange ao ser professor na Educação Infantil, permanecem nas falas e práticas das professoras. Há, portanto, um alargamento dos significados expressos por elas nas respostas ao TALP. Importante observar que, ao elaborar atividades para as crianças, as professoras lançam mão de conhecimentos que dispõem e do auxílio do grupo em que estão incluídas. Desse modo, percebe-se que as relações estabelecidas pelo grupo das professoras no ambiente de trabalho podem influenciar na maneira como elaboram seu pensamento. Entretanto, a análise da prática docente possibilita uma maior aproximação com o pensamento do professor. As dimensões profissional, afetiva e identitária são marcadas nas falas das professoras e em suas práticas docentes com significados diferentes para o conjunto delas. Dividimos os sentidos atribuídos às dimensões de sentido encontradas no TALP no momento da entrevista de autoconfrontação simples com as professoras, construídas a partir da análise semântica das suas falas e da literatura estudada. Essa divisão apresenta três dimensões: **Dimensão profissional** subdividida em compreender o profissional como mediador e conteudista; **Dimensão afetiva** que se subdivide na associação do docente gostar da profissão e gostar de criança; e por fim a **Dimensão identitária** com a aproximação da identidade docente com a figura materna e também a negação desta, para reafirmar a sua profissionalidade.

Não se pode afirmar que apenas a formação profissional conduz o pensamento das professoras, ela detém sim uma grande parcela de influência, porém é fator determinante a conjugação de outros elementos. As relações estabelecidas no âmbito do trabalho na instituição educativa atuam como elemento diferenciador do pensamento das professoras, bem como de sua vivência enquanto docente, que congrega uma diversidade de experiências, ampliando o “campo de visão das docentes”, encontrada na fase anterior da pesquisa. Quando analisadas as características que compõem a dimensão profissional, a partir do levantamento das palavras centrais do pensamento das professoras presentes e em suas falas durante a observação dos vídeos de suas aulas, pode-se perceber uma dualidade no entendimento sobre a dimensão profissional que caracteriza o ser professor. Na perspectiva em que a pedagogia crítica está associada, apresenta-se a figura de um professor mais dinâmico e construtor do conhecimento, o que implica a adoção de práticas mais criativas e flexíveis da professora com as crianças. Nesse sentido, ela contribui com a formação sabendo da importância do papel central da criança nesse processo. Além do espaço e materiais disponíveis, nota-se também como característica a postura do professor, que é compreendida como um mediador.

Esse processo está situado na ação dos envolvidos e concentra qualificação e desenvolvimento de competências específicas para atuar, quer seja em nível de conhecimento teórico, quer seja o prático. Oliveira (2013) aponta que é muito complexo discutir profissionalização na Educação Infantil. Essa discussão perpassa o debate da identidade profissional. Mas ela afirma que “a formação não é suficiente para definir a profissionalização docente, é necessário considerar outros fatores que interferem na identidade profissional dos que atuam na Educação Básica”. Reconhece-se, portanto, a necessidade de uma base sólida de conhecimentos, o reconhecimento social, o poder de decisão e pertença ao grupo como necessários para a constituição da docência enquanto profissão.

Para ilustrar nossa análise, trazemos as descrições de algumas situações de trabalho vivenciadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil observadas. Nas situações de trabalho em confrontação com as respostas dadas no momento da entrevista, podemos perceber esse movimento de análise. É trazida a característica de professor como aprendiz, quando a docente aborda a sua própria experiência para exemplificar como ela aprendeu sobre sua prática e continua aprendendo com as próprias crianças em sala. Essa visão demonstra a característica de uma aprendizagem permanente para o docente, também se evidencia a abertura ao diálogo com as crianças durante o processo de aprendizagem; processo esse que aparece associado à ideia de uma construção em conjunto entre professora e crianças. Característica que aparece quando analisados os documentos norteadores da Política da Educação Infantil. O perfil docente se apresenta como o de um articulador competente que tem em sua formação espaço de aprendizagem permanente. Para Gomes (2013), essa aprendizagem não ocorre apenas na formação inicial, mas é constituída na relação entre os grupos nas instituições educativas, assumindo contornos específicos de acordo com o contexto social.

A visão de professor mediador se mostra clara na fala da professora PEIB5 ao se confrontar com sua prática. Na situação “Conversa e combinados com as crianças” da professora PEIB5 “ela pede às crianças que façam um círculo sentados no chão e começa a debater com elas a sequência de ordem de lugar ocupado pelas crianças no círculo. Elas opinam sobre a disposição do círculo para ser organizado no dia posterior. Esse diálogo se estende e a professora medeia a discussão e as sugestões deles e acata a opinião da maioria”. A professora PEIB5 reporta-se a um exemplo de construção do diálogo com as crianças, ela aproveita um momento de conversa no círculo, em que faz a mediação no diálogo entre as crianças sobre sequência. Esse tema é trazido como conteúdo no currículo, e a professora o introduz a partir de uma sugestão que se inicia com uma das crianças e segue até virar uma discussão na roda de conversa formada na sala. A postura da docente no momento da ação é de aproveitar a sugestão de uma criança sobre a sequência de lugares ocupados por elas; e

lançar a discussão em grupo. Revela uma percepção sobre a descoberta, característica própria das crianças nesta etapa e demonstra conhecer as fases de desenvolvimento da criança, sempre fundamentada em suas proposições metodológicas.

Os conceitos de aprender, de possibilitar o diálogo, perceber as necessidades das crianças, estão presentes na fala da professora, quando analisa suas práticas docentes. Ela afirma:

“É muito gostoso assim, trabalhar na Educação Infantil. Você aprende. ... E o tempo todo eu gosto de estar interagindo com eles, eu vou sempre questionando, sem dar as coisas prontas, mas questionando. A partir dali, a gente vai moldando, direcionando o caminho que a gente vai trilhar ... Essa história da sequência começou, porque tinha um dia numa brincadeira lá - vamos fazer uma menina e um menino. Então a partir daí, eu fui dizendo o que era uma sequência, que ela podia continuar. Então a partir daí, a gente ficou brincando com esse corpo, né, com esse ... pra fazer a sequência pra eles verem que são as possibilidades que a gente tem de fazer sequência. E essas possibilidades se estabeleceram dentro da própria formação do semicírculo, né, da roda. Então eu acho fundamental conversar com as crianças, buscar das crianças, ouvir as crianças” (fala da professora PEIB5).

Em sua fala, a prática e as interações estabelecidas em sua sala com as crianças conduzem a novas aprendizagens e à reformulação de atividades planejadas. A conversa com as crianças se estabelece a partir de temas que surgem nas aulas, aproveitando o espaço aberto de diálogo entre todos.

Nesse sentido, pode-se ainda identificar um descompasso entre falas que evidenciam um papel mais autônomo das crianças, mas que não se consolidam na prática nas instituições de Educação Infantil. Algumas professoras expressam a visão profissional de ser professor de forma diferente. A percepção de um trabalho mais conteudista aproximando-se de uma visão de preparação para o Ensino Fundamental está presente neste grupo. Na prática da professora PEIB2, observa-se outra representação docente. A situação Apresentação de vídeo para as crianças da professora PEIB2 demonstra a visão de professor conteudista, a que foi referida anteriormente:

“Ao final das atividades, a professora apresenta um DVD de músicas na televisão e pede para que as crianças assistam. Ela explica às crianças que o vídeo irá trazer algumas músicas para eles cantarem e dançarem, mas logo no momento que ela inicia, pede que eles sentem para assistir. Ela finaliza com uma música de despedida do dia e organiza as crianças para a saída”.

A situação acima pode ser observada como um momento de descontração para a professora, o momento que lhe possibilita organizar o material para a saída das crianças enquanto elas assistem ao DVD. Algumas crianças permanecem assistindo ao vídeo, outras dispersam-se. A professora PEIB2, ao se ver na tela do vídeo, afirma:

“ Então sempre coloco um DVD para que eles fiquem mais à vontade esperando o momento de ir pra casa, porque o objetivo do dia já foi alcançado no que se pretendia e por ser a escola o espaço inadequado, por mais que a gente vá tentar no momento de 10 horas você não tem um bom resultado, porque eu procuro sempre o horário de início, essas coisas, pra o objetivo que eu quero alcançar, entendeu? ... é o momento mesmo de organizar as atividades, colocar em bolsa as atividades que vai levar pra casa, e esse momento deles assistirem a um filme para que eles possam relaxar um pouquinho. É um momento mais descontraído” (fala da professora PEIB2).

A percepção da professora é de que o foco do dia foi a aprendizagem do conteúdo específico que, no caso, foi a atividade escrita que ela realizou individualmente com as crianças, trabalhando a aprendizagem das letras. Essa visão aponta para uma aproximação com a compreensão de professor conteudista, por enfatizar questões que não envolvem o corpo e o movimento como elementos centrais na aprendizagem da criança, mas como apenas momento de distração. A atuação da professora apresenta-se como diversa das ideias apresentadas, quando do entendimento do professor como mediador. A ênfase no conteúdo com intuito de alfabetização, aspecto de preparação para o Ensino Fundamental, concentra o maior tempo das atividades, sendo clara uma separação do momento “lúdico” apresentado como distração para as crianças. Essa percepção contrapõe-se à visão de mediador e aproxima-se de um professor associado à pedagogia tecnicista, na qual a ênfase no conteúdo e no modelamento dos corpos fica clara.

Reflexões finais

Percorrendo a possibilidade de ampliar a discussão sobre o ser professor na Educação Infantil, o estudo analisou as relações entre as representações e práticas docentes na Educação Infantil no interior da Paraíba, nordeste do Brasil. Nesse sentido nos apropriamos do debate sobre Educação Infantil, história, legislação e a Teoria das representações sociais que nos indicou a possibilidade de compreender o pensamento das professoras que ali atuam e entender qual o sentido atribuído por elas nas suas praticas. Como principais resultados encontrados elencamos:

- ✓ a existência da influência da formação na construção das representações dos docentes porém não determinantes para a formação destas representações sociais;
- ✓ foi percebida a importância da influência do grupo de trabalho na construção das representações sociais, bem como a influência cultural e histórica do ser professor como elemento presente no pensamento docente;
- ✓ a possibilidade da reflexão sobre a ação docente a partir da entrevista de autoconfrontação simples que pode ser instrumento de transformação das representações e posteriormente também das práticas docentes já que esta técnica favorece o olhar do professor sobre sua ação;
- ✓ Não há mudança no pensamento docente apenas com uma formação precária, nem tampouco sem observar a pluralidade de saberes que orientam a profissão docente;
- ✓ A profissionalização da docência na Educação Infantil no Brasil ainda é um desafio a se conquistar.

Por fim, indicamos que esse estudo suscita novas pesquisas, apontamos como possibilidade a discussão sobre identidade docente e representações sociais, estudo esse que pode ser feito a partir da abordagem societal de Doise, tendo em vista a percepção de influência do grupo na formação das representações encontrada nessa pesquisa. Esperamos que esse debate possa contribuir para maiores reflexões e avanços dentro do campo da formação docente na Educação Infantil.

Referências bibliográficas

- Abric, J-C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (org.), *As representações sociais* (pp. 155-172). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Abric, J-C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. de S. Loureiro (orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57). Goiânia: Ed. UCG (série Didática).
- Azevedo, H. H. O. de. (2013). *Educação infantil e formação de professores: Para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Bodnar, R. T. M. (2013). Relação teoria e prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In E. A. C. Rocha & S. Kramer (orgs), *Educação infantil: enfoques em diálogo* (3a ed.) (pp. 195-210). Campinas, Papirus.Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.

- Brasil. Ministério da Educação (1996). *Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/COEDI.
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (2009). *Resolução. CNE/CP nº 5*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (2009). *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB, Unesco.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil V. 1*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil V. 2*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1994). *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasileiro, A. M. (2011). A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta, Belo Horizonte*, 15(28), 205-224.
- Brejo, J. A. (2007). *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 - 2005)*. (Dissertação de mestrado não publicada). UNICAMP, Campinas (SP).
- Brejo, J. A. (2012). *Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990 - 2010)*. (Tese de doutoramento não publicada). UNICAMP, Campinas (SP).
- Brejo, J. A. (2015). Políticas públicas para a educação infantil: do contexto latino americano à realidade brasileira. *Revista perspectivas em políticas públicas, Belo Horizonte*, VIII, 181-229.
- Camões, M. C., Toledo, L. P. B. de., & Roncarati, M. (2013). Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. In S. Kramer, M. F. Nunes & M. C. Carvalho (orgs.), *Educação infantil: Formação e responsabilidade* (pp. 259-277). Campinas, Papirus.
- Cibois, P. (2003). *Les écarts à l'indépendance. Techniques simples pour analyse des données d'enquête*. Paris: Sciences humaines.
- Clot, Y., Fata, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146 (1), 17-25.
- Gomes, M. de O. (2013). *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2004). O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In R. L. L. Barbosa (org), *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* (pp. 329-346). São Paulo: Editora Unesp.
- Kramer, S. (1982). *A política do pré escolar: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé.
- Kramer, S. (org.) (2008). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Editora Ática.
- Louro, G. L. (1997). Mulheres na sala de aula. In M. D. Priore (org), *História das mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Contexto.

- Micarello, H. (2013). Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: E. A. C. Rocha, S. Kramer (orgs.). *Educação Infantil: Enfoques em diálogo* (pp. 211-228). Campinas, Papirus.
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, M. E. P. do. (2007). Os profissionais da Educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: A. L. G. de Faria, M. S. Palhares. *A educação infantil pós LDB: rumos e desafios* (6a. ed.). Campinas, Autores Associados.
- Oliveira, A. D. (2013). As políticas de formação e a crise de profissionalização docente: por onde passa a valorização. *Revista Educação em Questão*, 46(32), 51-74.
- Oliveira, Z. R. de. (2012). Formação e profissionalização de professores da educação infantil. *Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, 12(2), 223-231.
- Rodrigues, D. L. D. I. (2010). *A autoconfrontação simples e a Instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças*. (Tese de doutoramento não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Roldão, M. do C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105-126.
- Romanowski, J. P. (2010). *Formação e profissionalização docente* (4ª ed.). Curitiba (PR): ibpex.
- Veiga, I. P. A. (2008). Docência como atividade profissional. In I. P. A. Veiga & C. D'Ávila (orgs.), *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas* (pp. 13-22). Campinas (SP): Papirus editora.
- Vieira, M. & Fanta, D. (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, 7, 27-65.
- Wittorski, R. A. (2014). Contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de pesquisa*, 44(154), 894-911.

(Página deixada propositadamente em branco)

A que futuro conduz o “Currículo do Futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar¹

Maria Helena Damião²

“A inovação é fundamental para a melhoria contínua da educação e para se conseguirem melhores resultados de aprendizagem, de equidade, de eficiência de custos e de satisfação do aluno” (OCDE, 2019).

“Temos de inovar na sala de aula e fazer experiências para que o ensino seja apelativo e os alunos consigam passar” (Director escolar, *Lusa*, 2019).

“A inovação permanente, aquilo que é uma descoberta recente ou tudo quanto abre passagem para a tecnologia do futuro gozam do maior prestígio, enquanto a rememoração do passado ou as grandes teorias especulativas soam a pura perda de tempo” (Fernando Savater, 1997).

“Assistimos a um afastamento da visão humanista para a substituir por um mundo mais frio voltado para o emprego e o rentável, no qual se perde o indivíduo livre” (Carlos García Gual, 2019).

Resumo

A ideia de que, em nome de um futuro melhor para a humanidade, é preciso mudar, de forma radical e imediata, o currículo da escola pública tem sido

1 Trabalho realizado no âmbito do projecto “O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações supra e internacionais à legitimação nacional e local - identificação e discussão das suas bases”, acolhido no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Na sua redacção usou-se o antigo acordo ortográfico português.

2 Investigadora integrada no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra; Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma Universidade. Email: hdamiao@fpce.uc.pt

veiculada em múltiplos documentos produzidos neste século, por entidades ligadas aos sistemas de ensino. No presente trabalho, partindo de alguns desses documentos, explicita-se tal ideia, traduzida fundamentalmente na necessidade de levar os alunos a adquirir competências funcionais, a fim de se conseguir o desenvolvimento económico, a sustentabilidade e/ou o bem-estar social e pessoal. De seguida, interroga-se a viabilidade de construção de tal futuro, uma vez que o currículo se vê progressivamente despojado das grandes finalidades que norteiam a construção do humano, bem como dos conhecimentos disciplinares que concorrem para essa construção. Por fim, afirma-se que a linha de raciocínio seguida não declina a inovação, mas deve conduzir à sua ponderação, que terá de ser numa perspectiva especificamente educativa, nunca perdendo de vista os desígnios da escola contemporânea que, em nome do futuro, se quer para todos.

Palavras-chave: Educação escolar, Escola pública, Inovação curricular, Currículo do século XXI, Currículo do futuro.

What future does the “curriculum of the future” lead to? About the urgency to innovate in school education

Abstract

The idea that, in the name of a better future for humankind, there is a need to change, radically and immediately, the public school curriculum has been posted in multiple documents this century, by entities connected to the education systems. In this paper, starting from these documents, such an idea is made explicit, translated fundamentally in the need to leading the students to acquire functional skills, with the goal of achieving economic development, sustainability, and/or social and personal well-being. After that, the viability of constructing such a future is questioned, since the curriculum is progressively stripped of its greater goals that guide the construction of man, as well as the knowledge of subjects that leads to this construction. Finally, it is claimed that the line of thinking followed in the paper does not decline innovation, but that it should be pondered, and that it will have to be in a specifically educative perspective, never losing the designs of the contemporary school from sight, which, in the name of the future, is wanted for everyone.

Keywords. School Education, Public School, Curriculum Innovation, 21st Century Curriculum, Future Curriculum.

¿A qué futuro conduce el currículo del futuro? A cerca de la necesidad de innovar en la educación escolar

Resumen

La idea de que, en nombre de un futuro mejor para la humanidad, es preciso cambiar, de forma tan radical e inmediata, el currículo de la escuela pública, ha sido plasmada en numerosos documentos producidos a lo largo de este siglo, por instituciones ligadas al sistema educativo. En el presente trabajo, partiremos de algunos de esos documentos, que recogen tal idea, traducida fundamentalmente en la necesidad de que los alumnos adquieran las competencias funcionales, a fin de conseguir el desarrollo económico, la sustentabilidad y/o el bienestar social y personal. Seguidamente reflexionaremos sobre la viabilidad de la construcción de tal futuro, una vez que en el currículo se ve progresivamente despojado de las grandes finalidades que orientan la construcción del ser humano, bien como de los conocimientos disciplinares que son abordados para esta construcción. Finalmente, se afirma que la línea de estudio abordada no declina la innovación, más si debe ser ponderada, desde una perspectiva específicamente educativa nunca perdiendo de vista los diseños de la escuela contemporánea que, en nombre del futuro, se quiere quedar para todos.

Palabras clave: Educación escolar, escuela pública, innovación curricular, curriculum del siglo XXI, currículo del futuro.

Introdução

O *slogan* “temos escolas do século XIX e professores do século XX para alunos do século XXI”, com versões em várias línguas, vê-se usado amiúde, nas últimas duas décadas, para afirmar a inquestionável conveniência de se empreender uma mudança radical e imediata no currículo escolar. Alega-se que, continuando ele estagnado na estrutura “tradicional”, não poderá proporcionar a preparação de que as novas gerações necessitam, pois, nascidas na passagem do milénio e depois dela, são diferentes das gerações anteriores, tanto em termos de aprendizagem como de aspirações. Também, neste período, a sociedade mudou de maneira inédita: agora, na sua abrangência, inegavelmente universal, e na sua imbricação, difícil de apreender, emergem, a cada momento, complexos e diversos desafios a que é preciso responder no imediato.

Formula-se a exigência de um ajustamento total do mencionado currículo a esta dupla, sob pena de, se isso não acontecer, se hipotecar o futuro da humanidade. Num tal quadro de necessidade, organizações supranacionais, com vocação distinta da educativa³, têm produzido medidas que dizem ser destinadas a potenciar esse futuro, apresentando-as aos sistemas de ensino sob a forma de recomendações: na década passada elas incidiam na promoção do crescimento económico; nesta década incidem na promoção do bem-estar. O investimento que fazem, percebendo-se conjugado, tem sido expresso na sofisticada “narrativa” que veiculam numa infinidade de documentos que publicam e cuja pedra de toque é a “inovação”. Partem do seguinte pressuposto: o currículo escolar tem de ser reorientado no sentido da construção do desejado cidadão do século XXI, disposto e apto a integrar no processo de produção consumo.

Ainda que o cenário descrito seja, ele próprio, também apresentado como inovador, o seu historial já vai longo. Na verdade, depois da Segunda Grande Guerra, recuperando ideias que marcaram a passagem do século XIX para o XX – e que conferiram sentido ao Movimento da Educação Nova –, algumas dessas organizações avançaram, desde a sua fundação, a tese de que a escola “tradicional” não se encontrava em consonância com as exigências dum mundo que se queria renovado, num alinhamento próximo da economia de mercado. Procurando fazer face a um diagnóstico que, por meados dos anos de 1980, declararam como “estado de crise”, sob condução da OCDE, começaram a delinear uma reforma educacional de escala internacional, a partir de contributos interdisciplinares (por exemplo, OCDE, 2001; 2010; 2016; 2017; 2018a).

3 Destacamos a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a União Europeia (UE).

O primeiro passo foi apurar um conjunto limitado, mas robusto, de competências que comporiam um currículo capaz de garantir o sucesso académico e pessoal, traduzível na prosperidade que se almejava obter. Assim nasceu o projecto *DeSeCo - Definition and Selection of Competencies* (por exemplo, Salganik et al, 1999; Rychen & Salganik, 2000; OCDE, 2001), cujo profícuo labor em continuidade deu origem aos objectivos para a educação que foram integrados nas Agendas do “Horizonte 2020” e do “Horizonte 2030”, da ONU. São objectivos que mudam a substância da educação escolar: finalidades e conhecimentos, métodos e recursos, tempos e espaços, agentes e respectivas funções, modos de avaliação, entre outros dos seus sustentáculos, foram, em simultâneo, desconfigurados e reconfigurados, de maneira a constituir-se um perfil para o cidadão acima mencionado.

Neste texto, focamo-nos na expressão que a OCDE confere a tais objectivos⁴, para, no seu rasto, por um lado, explorar a premência da inovação que encerram e, por outro lado, interrogar o futuro a que conduzem. Destinados a potenciar resposta aos apelos da mundialização, têm autorizado, antes de mais, tanto o obscurecimento como a desvirtuação de finalidades e conhecimentos, para fazerem sobressair a “capacitação” em competências funcionais transponíveis para a acção. Acção que é, objectivamente, aquela que permite resolver problemas concretos procedentes da realidade, requerendo, acima de tudo, perícia e eficácia.

Sucede que um currículo despojado das grandes finalidades – que norteiam a construção do humano –, e dos conhecimentos – que concorrem para essa construção – deve levantar reservas a investigadores e profissionais ligados ao ensino, que, como é seu dever ético, se reconheçam implicados com a condição humana e com o rumo do mundo. Isto não significa recusar a inovação, de resto, inerente às práticas pedagógicas; significa sim ponderar, a partir de uma perspectiva especificamente educativa, a função da escola pública.

A premência de inovar o currículo tendo em vista o futuro

“Tornar o mundo melhor” é a razão invocada pela ONU para ter elaborado, com “contributos de governos e cidadãos”, as conhecidas Agendas do “Horizonte 2020” e do “Horizonte 2030”, nas quais a educação se vê destacada. A sua Assembleia Geral, na Cimeira de 2000, aprovou a célebre “Declaração do Milénio” (2000-2015), que

4 A focalização na OCDE deve-se ao facto de esta organização ter assumido, de modo próximo e empenhado, a interpretação e operacionalizado dos objectivos para a educação incluídos em ambas as Agendas da ONU. De resto, o lema que adoptou – “Better policies for better lives” –, que encabeça as suas incontáveis publicações, indica bem a sua primazia na edificação e validação de políticas transnacionais.

integrava oito objectivos estratégicos para o futuro, direccionados principalmente para o “crescimento económico”, sendo que um deles imputava à educação um papel crucial na concretização de tal plano; e na Cimeira de 2015, aprovou o “Projecto Global do Milénio”, com dezassete objectivos que põem a tónica no “crescimento inclusivo”, tendo em vista “as pessoas, o planeta e a prosperidade” (United Nations, 2015a e 2015b).

Situamo-nos na segunda Agenda, cujo fim anunciado é erradicar a pobreza e conseguir o tão ambicionado equilíbrio económico, social e ambiental, numa perspectiva de “bem-estar” e de “desenvolvimento sustentável”, traduzida na tríade: “better life, better world, better future” (United Nations, 2015a e 2015b), em particular, na interpretação e operacionalização que a OCDE tem dado ao seu quarto objectivo: “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (United Nations, 2015b).

No pressuposto de que uma “nova agenda” requer “uma nova visão para a educação” (por exemplo, OCDE, 2017; 2018a), o *Education Policy Committee* da organização, delineou, em articulação com diversos agentes/parceiros⁵, o projecto *OCDE Future of education and skills 2030*, cujo propósito é ajudar os países a conduzirem os alunos que estão na escolaridade obrigatória – sobretudo os que entraram no sistema de ensino em 2018 e serão adultos em 2030 –, a desempenhos que potenciarão, como nunca antes, o destino individual e colectivo (por exemplo, OCDE, 2018a e 2018b). A ajuda tem, em concreto, um duplo sentido: identificar os “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” que concorrem para a formação das competências de que as crianças e jovens de hoje precisam para prosperarem e moldarem o seu mundo; e elaborar e desenvolver o currículo com sistematicidade, baseando-o em evidências (por exemplo, OCDE, 2010, 2018a, 2019b)⁶.

Apresentado como absolutamente inovador, o projecto evoluiu em duas fases: entre 2015 e 2018, foi co-elaborado um quadro conceptual da “*educação que queremos* que traduz a visão do *futuro que queremos*, e das *competências transformadoras* de que os alunos precisarão para tornar o *futuro que queremos* numa realidade” (OCDE, 2017, 8); entre 2019 e 2030, co-consolidar-se-ão princípios curriculares e co-construir-

5 Os agentes/parceiros tendem a ser designados por *stakeholders*, partes interessadas. Constituem uma comunidade crescente que integra, nomeadamente, representantes de organizações internacionais e nacionais, políticos de governos nacionais, regionais e locais, especialistas/investigadores de universidades, professores e directores escolares, pais e encarregados de educação, estudantes e grupos de jovens, representantes de entidades e comunidades locais, associações profissionais, sindicatos, empresas e fundações.

6 Esta dupla ajuda é amplamente assumida pelo *Centro de Pesquisa e Inovação Educacional* (CERI) da OCDE, que fornece e promove estudos internacionais de carácter comparativo, estabelece indicadores-chave, explora abordagens prospectivas da aprendizagem. Em suma, facilita a ligação entre investigação, elaboração de propostas inovadoras e desenvolvimento de políticas.

-se-ão “desenhos instrucionais”, bem como “perfis e competências dos professores” ajustados a esse quadro. Esta é a *Nova estratégia 2019 da OCDE*, conducente à implementação efectiva das competências de aprendizagem que resultaram de um processo de selecção e aperfeiçoamento, que incluiu a sua aplicação em vários países e cujo apuramento teve em conta, nomeadamente, o uso eficaz que delas se faz nos contextos social e de trabalho (ver, por exemplo, OCDE, 2019a, 2019b, 2019c)⁷.

Trata-se, como se sublinha, de mudar de “paradigma”, o que, no caso, significa proceder à reforma estrutural dos sistemas de ensino, que terá de ser “globalmente informada” e “localmente contextualizada” (por exemplo, OCDE, 2017, 2019b). Esta abordagem, designada por “glocal” estreitou a ligação entre o plano mais macro, das políticas supranacionais e internacionais, e o plano mais micro, das comunidades concretas, onde as escolas se incluem (por exemplo, Estevão, 2013); os Estados, situados agora num plano tendencialmente meso⁸, proporcionam a comunicação entre os outros dois, legitimam e regulamentam medidas globais, promovem-nas e

7 A OCDE integra o conceito de “competência” num modelo que, tendo em conta as publicações dos dois últimos anos, pode ser descrito do seguinte modo: a conjugação de “conhecimentos, capacidades, valores e atitudes” potencia a construção de “competências” que requerem, necessariamente, expressão na “acção”. Os aspectos responsáveis pela formação da “competência” são clarificados do seguinte modo: o “conhecimento” (*knowledge*) é entendido nas perspectivas disciplinar (para alcançar novo conhecimento) e interdisciplinar (para ligar disciplinas e temas), epistémica (para levar a pensar como especialista: matemático, historiador ou cientista) e procedimental (para usar conceitos e recursos que permitam resolver problemas); as “habilidades” (*skills*) a considerar são de ordem cognitiva e meta-cognitiva (por exemplo, pensamento crítico e criativo, aprender a aprender e auto-regulação); social e emocional (por exemplo, empatia, auto-eficácia e colaboração), e físicas e práticas (por exemplo, uso de novos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação). A mobilização de “conhecimentos” e “habilidades” é mediada por “atitudes” (*attitudes*) e “valores” (*values*) pessoais, locais, sociais e globais (por exemplo, motivação, confiança, respeito pela diversidade) (ver, sobretudo, OCDE, 2017, 2, mas também OCDE, 2018a). Num modelo mais recente – *The OCDE learning compass 2030* – assumem-se conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como os quatro pontos cardeais da “bússola” de que “os alunos precisam para realizar o seu potencial e contribuir para o bem-estar das suas comunidades e do planeta” (ver, por exemplo, OCDE, 2019b, 2019c). As competências que, apoiados nessa “bússola”, constroem conduzem a três “competências transformadoras”: “criar novo valor” (*creating new value*) porque é preciso pensar de modo criativo, desejavelmente em colaboração, para concretizar o desenvolvimento pretendido em termos de novos produtos e serviços, empregos, empresas, modelos de negócios, formas de pensar, de viver e se relacionar, de modelos sociais; “reconciliar tensões e dilemas” (*reconciling tensions and dilemmas*) porque num mundo de interdependência e conflitos é preciso pensar e agir integrando perspectivas e interesses concorrentes, contraditórios e, até, incompatíveis para encontrar equilíbrios; “assumir responsabilidades” (*taking responsibility*) que, na convergência das duas anteriores, incide no pensar por si mesmo, aquando da resolução de problemas, usando processos de auto-regulação, autocontrolo e auto-eficácia e de adaptabilidade, por referência às suas obrigações intelectuais e morais, prevendo as consequências das próprias acções. Estas “competências transformadoras” hão-de, por sua vez, conduzir à “competência global” (ver, sobretudo, OCDE 2018a, 4, mas também OCDE, 2019c).

8 Esta é a nossa interpretação sobre o papel, no campo curricular, dos Estados que aderem ao projecto global para a educação escolar apresentado pela OCDE.

facultam directivas e meios para a sua concretização no local, além de controlarem os resultados, na óptica que se vê ser de “prestação de contas”.

Neste ponto, há uma pergunta a fazer: porque é que na dita mudança, os Estados, mormente os ocidentais e democráticos, para se aproximarem de um modelo educativo dito inovador, têm abdicado de uma parte – que se nos afigura apreciável –, da sua soberania em matéria de decisão curricular⁹, colocando-se numa posição intermediária, mais aproximada da gestão do que da deliberação? A resposta será, por certo, plural, mas, independentemente dos caminhos que tomar, não poderá desviar-se da premência com que a própria ideia de inovação se coloca no palco, cada vez mais circunscrito, que é o mundo. Mundo que, por referência ao presente e, mormente, ao futuro, tem sido repetidamente caracterizado como “volátil, incerto, complexo e ambíguo”¹⁰ (OCDE, 2017, 8).

Percebe-se que tal caracterização, integrada na “nova narrativa para a educação”, remete para desafios que se dizem sem precedentes, impulsionados pela aceleração da globalização, e que podem ser de índole: ambiental (decorrentes de mudanças climáticas e do esgotamento dos recursos), económica (decorrentes do saber científico e tecnológico, susceptível de melhorar a vida, de evitar crises financeiras, de preservar a segurança cibernética e a privacidade) e social (decorrentes do crescimento da população mundial, das constantes migrações, da diversidade cultural, de desigualdades, de conflitos e instabilidades, de ameaças de guerra, terrorismo e populismos) (OCDE, 2018a, 3). Ora, é para estes desafios reais, geradores tanto de inquietações como de oportunidades, que é preciso conceber soluções criativas, sob pena de se comprometer inevitavelmente o que advirá, incluindo-se a possibilidade de modificação extrema do ambiente físico e natural e, mesmo, de extinção da vida humana¹¹.

Considerando que a educação “faz a diferença”, há que, perseguindo o sentido indicado, reforçar a preparação dos mais novos rumo ao futuro: “para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para

9 Soberania que na Modernidade, os Estados-Nação reclamaram para si, em toda a abrangência, como forma de construção e/ou imposição da sua identidade: “uma língua, uma história, uma geografia”, foi, efectivamente, o “núcleo curricular” sobretudo dos séculos XIX e XX, tal como no século XXI o é “a língua materna, as ciências e a matemática para resolver problemas do quotidiano”, instituída pelo “Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes” (PISA), da OCDE.

10 Características esboçadas em 2001 e fixadas na sigla VUCA: volatilidade (*volatility*), ou seja, dinâmica e velocidade com que as questões do mundo se impõem; incerteza (*uncertainty*), ou seja, falta de previsibilidade dessas questões; complexidade (*complexity*), ou seja, multiplicidade e imbricamento tanto das mesmas questões como dos aspectos que as compõem; e ambiguidade (*ambiguity*), ou seja, confusão entre as suas causas e efeitos (ver, por exemplo, OCDE, 2001, 2017, 2018a).

11 Esta premência a que se segue a indicação de um único caminho viável, replica o princípio conhecido por TINA (*There Is No Alternative*), que, tendo emergido no campo político, passou a ser usado em vários sectores, como o da educação.

resolver problemas que ainda não foram formulados”, sendo que só deste modo é possível avançar para “o futuro que queremos” (OCDE, 2018a, 3).

A que futuro conduz o “currículo do futuro”?

A inovadora reforma educativa a que acima aludimos, cuja base é o projecto *OCDE Future of education and skills 2030*, introduzida num já assinalável número de países – pela sustentação que tem em organizações supranacionais e em entidades nacionais, nas quais se concentram diversas formas de poder, pela firmeza consensualizada da “narrativa” que a apresenta e que a estriba, pela alteração dos sistemas de ensino que está, efectivamente, a conseguir – reconfigura, de facto, o currículo e, em consequência, estamos em crer, o futuro.

Não restam pois, grandes dúvidas de que o novo currículo, apresentado como “do futuro”, terá implicações no futuro. Julgamos, contudo, que investigadores, políticos e profissionais ligados aos sistemas de ensino públicos, com destaque para directores e professores¹², têm obrigação de questionar se esse futuro será, de facto, um futuro melhor para as gerações que, no presente, estão na escolaridade obrigatória, assim como para as muitas que lhe sucederão. Isto porque, tal como a OCDE reconhece, “a educação faz a diferença” ou, dizemos nós, alguma diferença. É claro que é preciso ir além deste exercício linguístico, objectivando a diferença, pois nem toda a “diferença” obtida por via do currículo tem um carácter verdadeiramente educativo (Maia, 2006).

Sendo impossível tratar aqui esse questionamento na amplitude que se lhe vislumbra, tecemos um breve apontamento sobre o que nela entendemos ser primordial: a matricialidade do referencial curricular, decorrente da articulação entre finalidades e conhecimento.

O apontamento será melhor entendido se trouxermos a lume a oposição, que tem muito de maniqueísmo, entre o modelo de “educação tradicional” – que se qualifica de conservador e, por isso, se recusa veementemente – e o modelo de “educação nova” – que se qualifica de inovador e, por isso, se enaltece incondicionalmente (Boavida, 1986). A justificação, tal como a OCDE a tem apesentado, é reduzida a um limitado

12 Deixamos de lado os *stakeholders* externos ao sistema de ensino cujos propósitos e meios de actuação não são, por princípio, os mesmos de investigadores, políticos e profissionais. Como diremos no corpo do texto, estes em circunstância alguma se podem desvincular tanto do ideal de perfectibilidade humana como do conhecimento especificamente escolar; não podem também, com base no pressuposto erróneo de que as crianças e jovens se auto-orientam, menosprezar a tarefa de ensino, sem a qual não haverá aprendizagem formal e, evidentemente, o desenvolvimento potenciado da inteligência.

conjunto de chavões: no primeiro, centrado num “currículo linear e estandardizado”, decidido por um restrito grupo de eleitos, o professor transmite conhecimentos e os alunos aprendem ao ouvi-lo; no segundo, os alunos têm primazia na organização e concretização do currículo, adequando-o a necessidades, interesses e aspirações individuais e do contexto próximo. Para tanto, estão num “ecossistema de aprendizagem”, onde se destaca a figura de “agência” e “co-agência”, que coloca no centro a sua capacidade de agir. Isto significa que, num processo circular e contínuo de auto-mobilização e auto-regulação, composto pela tríade “antecipação-reflexão-acção”, operaram por iniciativa própria e entre si, procurando quem – incluindo os professores – os possa ajudar a conseguir a capacitação em competências (por exemplo, OCDE, 2019a)¹³.

Este último modelo é apresentado como a “nova normalidade” (*new normal*) (por exemplo, OCDE 2019a e 2019b), descrita de tal maneira enfática que uma leitura superficial levará a concluir ser derivada do superior e inabalável apuramento do trabalho curricular, logo fechada a qualquer análise ou modificação, como se da última e definitiva palavra se tratasse.

Acontece que o currículo não pode estar fechado nem à análise nem à modificação. A razão é manifesta: o estado do conhecimento educativo e pedagógico não o permite, nunca o permitiu e duvidamos que no futuro o permita. Limitando-nos ao último século – período em que os estudos curriculares se consolidaram como área académica –, é notória a variedade de alinhamentos teóricos e empíricos, sem ser possível asseverar, sem margem de incerteza, a supremacia de um em relação a todos os outros. Nesta linha de raciocínio, o que, antes de mais, tem de continuar aberto à discussão é o supra-mencionado referencial¹⁴. Explicamos, de seguida, o sentido desta afirmação, conjugada com a afirmação com que terminámos o parágrafo anterior.

Começamos por recuperar a finalidade última (se é que se pode reconhecer como tal) que a OCDE traça para a educação no seu projecto inovador: alcançar-se

13 A abordagem designada por *student agency* (*agency* e *co-agency*), no contexto da *OCDE Learning Compass 2030*, assenta no princípio de que os alunos têm capacidade e vontade para influenciar positivamente as suas vidas e o mundo que os rodeia, e materializa-se na sua iniciativa para definirem metas, reflectirem e agirem com responsabilidade para conseguirem mudanças. Trata-se de serem activos em vez de serem dirigidos; de modelarem em vez de serem modelados; de fazerem opções em vez de aceitarem as opções de outrem. Se os alunos forem agentes da sua aprendizagem e decidirem o que lhes diz respeito, estarão mais motivados e “aprendem a aprender” (OCDE, 2019a). Entre as iniciativas que esta abordagem tem desencadeado está “A voz dos alunos”, levada a cabo pela OCDE para apurar, junto dos países que adoptaram “o desenho de um currículo do século XXI”, o que pretendem os alunos aprender (conteúdos), para quê (objectivos) e como (metodologias) (por exemplo, OCDE, 2018c; 2019a).

14 Seguimos o pensamento epistemológico de Popper (1992), traduzido na expressão “racionalismo crítico”, particularmente relevante na discussão curricular contemporânea.

a “competência global” como condição de um “futuro melhor”¹⁵. Num registo nada fácil de discernir, como damos conta na nota de rodapé 7, essa finalidade traduz-se na capacidade multidimensional para: 1) analisar questões locais, globais e culturais; 2) entender e apreciar diferentes perspectivas e visões de mundo; 3) interagir de modo aberto, apropriado e eficaz em situações denotando respeito pelos outros, 4) tomar decisões responsáveis em termos de bem-estar colectivo e de desenvolvimento sustentável (ver, por exemplo, OCDE, 2018a)

Prevalece, como tem vindo a acontecer nas últimas duas décadas, no seio de certo discurso pedagógico, uma noção de competência que assume o conhecimento como “ingrediente”, “recurso”, “instrumento” ao seu “serviço”¹⁶ (por exemplo, Le Boterf, 1994; Perrenoud, 2001), o que é bem claro nas diversas versões do já mencionado projecto *DeSeCo* (por exemplo, OCDE, 2001). Por isso, o conhecimento é restringido às áreas disciplinares que se têm por “úteis” e na restrição ao que nelas se vê como “essencial” e “funcional”. Em concordância, afasta-se qualquer finalidade que transcenda a capacitação para resolver problemas do quotidiano, ainda que esses problemas possam ser complexos e esse quotidiano possa ser próximo ou distante.

Acentua-se “o empobrecimento do processo educativo”, uma vez que este se destina a promover “literacias” requeridas no mercado de trabalho (Pacheco 2005, 77). E ainda que a expressão “produção de capital humano”, abundante em contributos curriculares actuais de diversa proveniência, seja evitado na “narrativa” da OCDE, ela é daí facilmente inferida. Tal intuito tem, de resto, sido acentuado com a ligação a uma variedade crescente de competências “afectivas e emocionais” que se percebe estarem formuladas tanto por critérios de “empreendedorismo” como de “empregabilidade” (por exemplo, OCDE, 2019a). Segue-se que o “currículo do futuro”, que se qualifica de “humanista”, porque se diz estar verdadeiramente centrado nos alunos, seus principais actores¹⁷, impõe a competência e a emoção – em detrimento

15 Está em evidência um certo sentido de “competência”, que não esgota os sentidos que adquiriu no vocabulário pedagógico. Em trabalho anterior procurámos esclarecer isso mesmo e, sobretudo, o modo como se tem articulado com a noção de “conhecimento” (Damião, 2015).

16 A par destas quatro dimensões e dos núcleos que mencionámos na nota de rodapé 7, encontra-se nas publicações da OCDE, quer de modo disperso quer em listas, uma infinidade de competências, com carácter mais geral ou mais específico, tornando-se difícil fazer um inventário estável. A título de exemplo indicamos o corpo do documento OCDE, 2018a e a lista de “competências-chave” que constam no seu anexo 2 (cf. p.17). Também os “perfis de aluno” que os países têm construído denotam alguma variação no número e designação das competências que perseguem.

17 Consideramos que a apresentação do currículo do futuro como humanista redundava numa mistificação, pois, como dissemos, o currículo em causa assenta, acima de tudo, nas solicitações de sectores que representam uma parte da sociedade, vinculados ao mundo de uma certa economia, os mesmos sectores que acabam por determinar a sua direcção.

do conhecimento e da inteligência¹⁸ –, na construção de um futuro, marcado pela pró-actividade, desligado de um passado, que se quer fazer crer inerte e dispensável.

Neste direccionamento afigura-se-nos particularmente relevante e inquietante, o alheamento – ou potencial alheamento – face à herança que a humanidade, não obstante todas as fragilidades e especificidades – ou até incongruências –, conseguiu construir até ao presente, cabendo às sucessivas gerações preservar dela o que lhe reconhecem de valor, transmiti-la e ampliá-la, contrariando o esquecimento e a manipulação. Sendo certo que uma parte significativa dessa herança ficou à responsabilidade da escola, o aligeiramento que aqui se faça de um tal encargo terá consequência no futuro que não podem ser vistas como positivas. É neste sentido que, ao longo do século XX e deste, para não recuarmos muito no tempo, diversos filósofos têm ligado a obrigação de conservar o conhecimento que se inscreve nas áreas disciplinares – humanidades, ciências e matemática, artes, expressão física... – à tarefa educativa formal (por exemplo, Dewey, 1916; Arendt, 1957/2006; Savater, 1997; Steiner, 2005; Camps, 2015; Young, 2010).

O que pretendemos afirmar é que só a partir do conhecimento que é conservado – podendo, nessa medida, pode ser revisitado e revivido – é que pode haver criação; só através do passado, recorrendo ao legado que ele propicia, se pode construir, no presente, o futuro (por exemplo, Damião & Martins, 2019). Falamos, como é óbvio, de um futuro que tem de ambicionar-se melhor do que o passado e o presente; de um futuro em que, retomando a Agenda do Horizonte 2030, a uma escala inegavelmente global, a sustentabilidade seja encarada como prioridade seriíssima, guiada por um “princípio da responsabilidade”, que não se desvie daquele que foi enunciado por Jonas (1995), e também por uma ideia de “bem-estar” que supere um hedonismo material elevado a religião (Lipovetsky, 2010), sobretudo em lugares onde a justiça social teima em se desviar.

Por outro lado, reafirmamos que todo o acto educativo, para poder ser assim designado, tem de se manter conscientemente vinculado ao intento de “perfeição humana”, aliando à “dignidade de condição”, fruto da humanidade, que é intrínseca à pessoa, a “dignidade de realização”, fruto do esforço individual e colectivo de humanização (Maia, 2013, 65). Esta finalidade, que legitimamente se pode entender como primeira e última do currículo, terá tido expressão no passado, tê-la-á no presente e esperamos que a tenha ampliada no futuro. Trata-se de uma finalidade que, visando

18 A palavra “inteligência” surge escassamente no discurso curricular “glocal”, o que nos deve causar apreensão, considerando que ela significa pensar de modo abstracto, pensar que faculta o entendimento do eu e do mundo, tanto quanto isso é possível, contribuindo para discernir o que está em causa em cada situação e para as escolhas a fazer. Não se trata de opor a inteligência à emoção, mas de reconhecer que o pensar se liga à emoção, podendo até conduzi-la.

directamente a pessoa “em devir” – cada criança ou jovem que está na escola –, não se esgota nela; projecta-se na sociedade, no espaço simbólico e vivencial que é a *polis*, e, mais além, na humanidade, contribuindo para a civilização (Arendt, 1957/2006).

Ora, esta finalidade solicita “conhecimento cultural e historicamente construído” (Vigotsky, 2001), “conhecimento poderoso” (Young, 2010, 2013), enfim, memória colectiva, elemento de continuidade entre gerações, que, por delegação da sociedade, a escola tem especial responsabilidade de assegurar. Assim, num trabalho de minúcia que exige direcção e suporte do educador/professor, esta instituição educativa possibilitará a cada elemento de cada geração, o desenvolvimento de “processos psíquicos superiores” (Vigotsky 2001), fazendo-o caminhar intelectualmente para além das circunstâncias locais e particulares de origem, alargando horizontes que concorrem para a compreensão do mundo (Young, 2010, 2013). Neste dinamismo podem conseguir-se – ainda que isso não seja seguro –, revelações do humano muito difíceis de se conseguirem na sua ausência: é o caso do apurado sentido de autonomia, de liberdade, que, sendo resultado de um longo percurso educativo, constitui um ponto de chegada, ainda que não se possa dar como definitivo, pois a sua melhoria está em aberto (Boavida, 2009); mas não será um ponto de partida como a “narrativa” para a educação do futuro faz crer, sobretudo a que marcará a próxima década.

Considerações finais

Para concretizar o projecto que conduzirá a humanidade a um futuro onde a “sustentabilidade” e o “bem-estar” passe de aspiração a realidade palpável – de acordo com o estabelecido pela ONU nas suas duas Agendas destinadas à governação do mundo, aprovadas neste século –, a OCDE tem advogado, com insistência crescente, a substituição do currículo tradicional, que afiança ter chegado aos nossos dias, por um currículo inovador, que garanta a equidade, e com ela, a igualdade de oportunidades nos percursos de vida, académico e de trabalho, bem como a justiça social.

Objectivamente, alega que o currículo tradicional, principalmente por estar sobrecarregado de conteúdos disciplinares reportados ao passado, que são transmitidos pelo professor de modo uniforme, impede os alunos de os compreenderem em profundidade, e, portanto, de os usarem para resolver problemas que lhes surgem, elemento central da sua formação; de compatibilizarem o estudo com uma vida pessoal e relacional equilibrada; de conseguirem uma aprendizagem personalizada, activa e significativa; e, em particular, de usufruírem das extraordinárias mudanças sociais, económicas e tecnológicas que acontecem a todo o momento fora da escola (por exemplo, OCDE, 2018a, 2019c).

Considerando a inovação como principal factor de desenvolvimento – nas mais diversas vertentes associadas ao termo –, esta organização tem vindo a apurar princípios e modos de intervenção, os quais, em conjugação, formam o novo currículo transnacional, que afiança ser o adequado para concorrer nesse sentido. Em concomitância, disponibiliza-o aos países com a visão de futuro que é capacitar as gerações mais jovens para inovar e para se adaptarem à inovação. Estes países, nota, estarão um passo à frente dos outros. Mas, sublinha, esse currículo, que institui uma “nova normalidade”, podendo vir a fundar um “sistema educativo global”, não tem, no momento, para cada sistema que o acolha, um carácter prescritivo, constituindo-se tão-somente como recomendação.

Tratando-se de um investimento de enorme envergadura, para ser enfrentado e conduzido com o êxito pretendido tem requerido a co-construção “dinâmica e adaptável” de “soluções globais e locais” por parte das mais distintas organizações e agentes/parceiros interessados na educação escolar, como contexto especialmente propício para alcançar a “competência global” (por exemplo, OCDE, 2018a; 2018b; 2019b; 2019c). E, dada a exigência imposta pela construção curricular nos terrenos concretos, aliada ao facto de o futuro não se compadecer com demoras e desarticulações entre o habitual debate que ela envolve, protagonizado por uns actores, e a sua efectivação, protagonizado por outros, a OCDE propõe-se apoiar de perto as diversas etapas dessa construção, fornecendo apoio especializado, que se estende à implementação de medidas e à avaliação do seu impacto, sobretudo em termos de resultados de aprendizagem.

Estamos perante um projecto educativo de vasta dimensão, tanto em termos espaciais (o mundo) como temporais (o futuro), solidamente pensado e estrategicamente executado; qualificado de humanista numa “narrativa” que, tendendo a persuadir, limita e distorce o debate que o trabalho curricular naturalmente desencadeia, além de omitir dificuldades e limitações impossíveis de ignorar nesse trabalho.

Impõe-se, portanto, que, como acontece em qualquer projecto curricular, também este seja alvo de escrutínio, recaindo, em primeira instância, o encargo nos investigadores e nos profissionais. Vemos duas regras básicas que, neste escrutínio, podem conduzi o seu discernimento: não ter sentido recusar ou aceitar cegamente quer a inovação quer a tradição, como sinónimos, respectivamente, de conservação e de renovação radical; tem sentido conservar e renovar, o que à luz de conhecimento teórico e empírico, devidamente validado, e só a essa luz, se afigura pertinente e seguro conservar e renovar.

Há que reconhecer, com clareza, as dificuldades inerentes a um tal escrutínio, devidas, antes de mais, ao facto de ser extensíssimo e de, até ao momento, ser esporádico; o que se alia ao facto de os investigadores e os profissionais terem,

efectivamente, um poder diminuto no campo curricular, quando comparados com outros agentes/parceiros educativos. Contudo, também é certo que, numa perspectiva ético-deontológica, por referência a princípios educativos estimáveis, lhes cabe o particular dever de procurar entender o que está em causa no projecto em que nos detivemos, e que já se encontra em marcha acelerada, sem excluir a ponderação das consequências que terá na escola pública, essa excepcional invenção da humanidade, ainda tão recente na sua história.

Tal dever ganha premência quanto pensamos nos alertas que têm surgido sobre o risco de, em nome da inovação, se descaracterizar ou, mais grave, se dissolver essa escola, ao submetê-la a finalidades que se desviam daquelas que, com legitimidade, deve perseguir (por exemplo, Stromquist, 2002), retirando-lhe o conhecimento disciplinar, que só ela pode transmitir, da maneira profunda e alargada em que se especializou. E de, com essa descaracterização ou dissolução, ser a própria inteligência, individual e colectiva, que, em última instância, se põe em causa, pelo menos na perspectiva em que temos procurado concebê-la e na forma como temos procurado desenvolvê-la.

Ora, a escola, como “bem” da modernidade, que assegura um direito fundamental – direito à educação –, susceptível de promover outros direitos fundamentais (Boto, 2005), constituindo um fortíssimo pilar da humanidade, não pode, sob a alegação de premência do futuro, ser fechada ao debate esclarecido. O currículo, que lhe confere identidade e consistência, precisa de, em nome do futuro e seguindo um apurado sentido humanista, se mantido aberto a esse debate.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp.183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- Boavida, J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 337-344.
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In: Ibáñez-Martín, J. A. (Ed.) *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 129-144). Madrid: Dykindon.
- Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 777-798.
- Camps, V. (2015). *Creer en la educación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Damião, M. H. & Martins, I. (2019). O voo de Ícaro ou o património perdido no “currículo do futuro”. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 7, 12-24.
- Damião, M. H. (2015). Desenvolvimento de competências ou transmissão de conhecimento: Acerca da necessidade de superar uma antinomia curricular no ensino universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (1), 59-82.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The MacMillan Company [Tradução do capítulo 1 por Maria Isabel Fevereiro, sob supervisão de Olga Pombo. Consultado em 1 de Setembro: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/dewey/cap1.htm>].
- Estevão, C. V. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. *Educação: Temas e problemas*, 6 (12 e 13), 77-88.
- García Gual, C. (2019). La crisis de la lectura es la crisis más importante de esta sociedad. Entrevista de Charo Ramos. *De Libros*. Consultado em 8 de Novembro de 2019: https://www.granadahoy.com/delibros/crisis-lectura-importante-sociedad_0_1408059666.html
- Jonas, H. (1995). *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétence individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lipovetsky, G. (2010). *A felicidade paradoxal. Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Lusa (2019). Nas escolas 'onde todos os alunos contam' mais de metade do currículo foi mudado. *Expresso*, 6 de Setembro. Consultado em 8 de Setembro de 2019: <https://expresso.pt/sociedade/2019-09-06-Ano-letivo.-Nas-escolas-onde-todos-os-alunos-contam-mais-de-metade-do-curriculo-foi-mudado>
- Maia, C. F. (2006). Sustentabilidade educativa: circunstância, ideal e singularidade. In M. Formosinho; J. Boavida & H. Damião. *Educação, Perspetivas e Desafios* (pp. 55-76). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Maia, C. F. (2013). Altruísmo e educação: condição, consciência e dignidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 185-215.
- OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) Background*. Consultado em 8 de Setembro de 2019: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OCDE (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris OCDE Consultado em 10 de Setembro de 2019: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264083479-en>
- OCDE (2016). *Global competence for an inclusive world*. Paris: OCDE, Consultado em 10 de Setembro de 2019: <http://globalcitizen.nctu.edu.tw/wp-content/uploads/2016/12/2.-Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OCDE (2017). *The future of education and skills: Education 2030 (Progress report of the OECD learning framework 2030)* (EDU/EDPC(2017)25/ANN3). Paris: OCDE/ Directorate for Education and Skills. Consultado em 8 de Setembro de 2019: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf
- OCDE (2018a). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris: OCDE/ Directorate for Education and Skills. Consultado em 8 de Novembro de 2019: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OCDE (2018b). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OCDE global competence framework*. Paris: OCDE/ Directorate for Education and Skills.

- Consultado em 8 de Setembro de 2019: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OCDE (2018c). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal - An OECD Review*. Consultado em 4 de Outubro de 2019: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>
- OCDE (2019a). *OCDE Future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Attitudes and values for 2030. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. Consultado em 4 de Outubro de 2019: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf
- OCDE (2019b). *OCDE Future of education and skills 2030. The OCDE Learning Compass 2030 (plataforma)* Consultado em 4 de Outubro de 2019: <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>
- OCDE (2019c). *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences. Des compétences pour construire un avenir meilleur*. Paris: OCDE. Consultado em 4 de Outubro de 2019: <http://www.oecd.org/fr/emploi/strategie-2019-de-l-ocde-sur-les-competences-9789264313859-fr.htm>
- Pacheco, J. A. (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), 65-91.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Popper, K. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Rychen, D.S. & Salganik, L. H. (2000). *A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundations definition and selection of key competencies*. Neuchâtel: OCDE. Consultado em 10 de Setembro de 2019: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.69356.downloadList.26477.DownloadFile.tmp/2000.desecocontrib.inesg.a.pdf>
- Salganik L.H.; Rychen D.S.; Moser U. & Konstant J. W. (1999). *Definition and selection of competencies projects on competencies in the OECD context analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchâtel: OCDE. Consultado em 20 de Setembro de 2019: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.53466.downloadList.62701.DownloadFile.tmp/1999.projectson-competenciesanalysis.pdf>
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editoria Presença.
- Steiner G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Stromquist, N. (2002). *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- United Nations (2015a). *Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development*. A/RES/69/313 (Resolution adopted by the General Assembly on 27 July). New York: United Nations. Consultado em 8 de Setembro de 2019: https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares69d313_en.pdf
- United Nations (2015b). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. A/RES/70/1 (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September)

New York: United Nations. Consultado em 8 de Setembro de 2019: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22 (1), 21-32.

Young, M. (2013): Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2) 101-118.

El método de formación en la actividad profesional productiva

Juan Alberto Mena-Lorenzo¹ & Jorge Luis Mena-Lorenzo²

Resumen

En el presente estudio se fundamenta el método de formación en la actividad profesional productiva bajo la cooperación educador-estudiante como vía esencial para la dinamización de las relaciones entre la institución educativa y la empresa. Se analizan cómo se producen los aprendizajes de los futuros profesionales y su rol una vez insertados en las instituciones productivas, para establecer las relaciones entre los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las empresas.

Palabras claves: formación profesional, método; tutor de la empresa

O método de formação em atividade profissional produtiva

Resumo

Neste estudo, o método de treinamento em atividade profissional produtiva baseia-se na cooperação educador-aluno como um meio essencial para impulsionar as relações entre a instituição de ensino e a empresa. Analisamos como são produzidas as aprendizagens de futuros profissionais e seu papel, uma vez inseridos nas instituições produtivas, para estabelecer as relações entre os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas empresas.

Palavras-chave: formação profissional, método, tutor da companhia.

1 Doctor en Ciencias Pedagógicas (Ph.D). Profesor Titular. Docente-investigador del Centro de Estudios de las Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Email: juanmenalorenzo1962@gmail.com

2 Doctor en Ciencias Pedagógicas (Ph.D). Profesor Titular. Docente-investigador del Centro de Estudios de las Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Email: jorgemenalorenzo@gmail.com

The method of training in productive professional activity

Summary

In this study, the method of training in productive professional activity is based on educator-student cooperation as an essential way to boost relations between the educational institution and the company. We analyze how the learning of future professionals are produced and their role once inserted in the productive institutions, to establish the relationships between the didactic components of the teaching-learning process that takes place in companies.

Keywords: professional formation, method, tutor of the company

Introducción

El aprendizaje humano se encuentra entre las mayores preocupaciones de las ciencias sociales. Como categoría principal de la Didáctica, constituye uno de sus problemas científicos no resuelto (Bermúdez & Pérez, 2016; Brunet & Rodríguez, 2014). Este cuestionamiento es tan importante que condiciona la formación profesional (FP) en las instituciones educativas.

En el contexto internacional en general, y cubano en particular, se constata que “las continuas innovaciones tecnológicas y organizativas y el proceso de globalización conducen hacia una cualificación a través de aprendizajes dentro y fuera de la educación formal, que contribuye al aprendizaje a lo largo de la vida” (Arbizu, 2007, p. 17).

Formar un profesional competente para la sociedad y su mercado laboral, precisa generar procesos de aprendizaje que se parezcan a la actividad profesional productiva que les da origen. Es necesario adaptar los sistemas de FP a las necesidades actuales de cambio en el entorno productivo, y al actual panorama laboral (Brunet & Böcker, 2017; Mena & Mena, 2019a).

Sin embargo, esta aspiración inevitablemente exige el esfuerzo convenido de las instituciones educativas y empresariales, de modo que la FP se traduzca en compromiso de ambos, bajo el criterio de que “la formación es participación” (Fuller, 2006, p. 76). Esta es una relación que enriquece de igual forma el proceso formativo y el proceso productivo, y que ha encontrado en el Modelo Dual o Compartido a diversos exponentes (Pin, Roig, Susaeta & Apascaritei, 2015; Rego, Barreira & Rial, 2015).

Este modelo, desarrollado en todos los continentes, tiende a satisfacer con mayor objetividad las necesidades sociocientíficas y socioprofesionales de los estudiantes, y rompe con estereotipos de la FP identificados por Merino (2006): “desfase recurrente entre necesidades de cualificación y oferta formativa, desconfianza respecto a la gente formada y falta de implicación en las empresas de los centros formativos” (p. 231).

Sin lugar a dudas, el objeto social de las instituciones educativas y de las empresas diverge, y al mismo tiempo se complementa. Desde una «mirada ideal» a los procesos sustantivos que caracterizan la FP y la producción de bienes y servicios, pareciera que en los primeros sólo se concentra el intelecto, y en las empresas sólo los recursos materiales: máquinas, herramientas, insumos y medios tecnológicos universales y de punta (Illeris et al., 2004). Este criterio, además de reduccionista, niega por una parte, el aporte de las instituciones de FP a la superación del personal de las empresas; y por la otra, desconoce que éstas marchan delante en la actualización tecnológica, lo que constituye una fortaleza para cada institución si ambas se nutren de sus respectivos aportes (Rainbird, Fuller & Munro, 2004).

José Martí (1853-1895), apóstol cubano, reconoce el significado pedagógico presente en la superioridad científico-técnica y tecnológica de la empresa sobre la institución educativa, cuando refiere que “si los instrumentos no van, pues, es preciso ir a buscarlos”, y añade, “aun cuando los instrumentos vayan, no van con ellos las nuevas prácticas [...] que los hacen fecundos” (Citado por Almendros, 2015, p. 100).

Otro aspecto a tener en cuenta son los agentes sociales que gestionan cada proceso. El profesor-tutor (de la institución educativa) es un mediador esencial del proceso pedagógico profesional. Por lo general su gestión está centrada en el estudiante y en el área de conocimientos que representa a través de la disciplina. En el mejor de los casos, también marcha rezagado con relación al desarrollo tecnológico de la empresa, a la preparación científico-técnica de sus especialistas y a los resultados del trabajo empresarial. Todo ello limita la formación de cualidades personales, actitudes, inteligencia y sensibilidad profesional (Mena, 2012).

La empresa, como contexto complejo de aprendizaje, no posee todos los recursos humanos con la suficiente preparación pedagógica para lograr cabalmente una educación integral de los estudiantes en sus dimensiones profesional y ciudadana. Sin embargo, no se niegan los aportes del colectivo laboral en su conjunto, tanto así que constituye una oportunidad su inclusión compartiendo experiencias en cada proceso de enseñanza-aprendizaje universitario (Castaño, Mena, Díaz & Díaz, 2019).

Ninguna de las entidades es tan exitosa como cuando aúnan esfuerzos y proyectan su desarrollo de manera consensuada. De acuerdo con lo planteado, se identifica el siguiente objetivo general: fundamentar el método de formación en la actividad profesional productiva bajo la cooperación educador-estudiante como vía esencial para la dinamización del proceso pedagógico que tiene lugar en la relación institución educativa-empresa.

Se reconoce que la categoría «educador» incluye, además del profesor-tutor, al tutor o especialista de la empresa en representación del colectivo laboral, capacitados para transmitir conocimientos teóricos y experiencias, acompañar en el proceso formativo, estimular el estudio de la profesión, apropiarse del lenguaje singular de los procesos productivos y actualizar tecnológicamente a todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en ambos escenarios, humanizando la formación de competencias y la apropiación de contenidos profesionales. Estamos defendiendo un protagonismo de la empresa que la distinga por su postura activa, su implicación en la FP y por asumir un papel más responsable de cara a su objeto social y productivo.

El aprendizaje de contenidos profesionales desde el binomio institución educacional-empresa

La FP en la empresa ha despertado el interés de investigadores (Rainbird et al., 2004) por sus potencialidades para estimular el aprendizaje al trascender una y otra vez las fronteras de los contextos formativos formales o especializa dos.

Billett (2001, p.15) lo confirma al señalar que:

Aun sin estar escritas en ninguna parte, las vías de experiencia y orientación que comporta un lugar de trabajo suelen hallarse con frecuencia, estructuradas o formalizadas. Distante de ser escasa, la formación realizada fuera del contexto docente de un centro educativo es a menudo crucial para sustentar las prácticas.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de contenidos profesionales representa el mecanismo a través del cual el estudiante se apropia de experiencias y formas de la cultura científica y laboral que son transmitidas en la interacción con otras personas. El contexto de aprendizaje es trascendental para crear conexiones entre la formación académica obtenida y la práctica profesional vivenciada, lo que demuestra que el estudiante es un agente social activo, que puede extraer significado de éstas y seguir determinadas líneas de desarrollo que influyen sobre el entorno en que participa.

Ello significa reconocer que la formación de un profesional apto para enfrentar y resolver problemas y situaciones profesionales, no debe ser analizada desde los mismos presupuestos de los procesos pedagógicos áulicos tradicionales. No basta con simular o reproducir acciones de la realidad; los estudiantes deben operar en contextos formativos múltiples que generen «aprendizajes expansivos» (Fuller & Unwin, 2004), perdurables.

La FP en la relación institución educativa-empresa tiene potencialidades relacionadas con las vivencias positivas para el aprendizaje de los estudiantes que por lo general no se proyectan desde la institución educativa (Sevilla, 2017). Una manera de concebir el planteamiento de nuevas experiencias es mediante su participación en cursos dictados por la empresa donde se expliquen teorías, métodos novedosos, técnicas y tecnologías de punta, previa coordinación con la institución educativa y su diseño curricular. Añádase, la oportunidad de aprender de la mano de ambos tutores conformando un colectivo pedagógico integrado (Mena & Mena, 2011). Pueden recibir de ellos cualificaciones que estimulen la mejora de su rendimiento académico y su vocación laboral. Por la parte de los empleadores, es una oportunidad para valorar la apropiación de competencias, actitudes y valores profesionales, que por lo general quedan solapados en la formación academicista desarrollada en las instituciones educativas (Lucas & Claxton, 2013).

El aprendizaje de contenidos profesionales desde el binomio institución educacional-empresa se evidencia en las competencias profesionales demostradas por los

estudiantes. Entre ellas se significa la comunicación como expresión del acervo cultural y profesional adquirido. De acuerdo con Shuman, Besterfield & McGourty (2005), un profesional competente se identifica por “la comunicación y persuasión, la habilidad para liderar y trabajar eficientemente como miembro de un equipo y, un entendimiento de las fuerzas no técnicas que afectan la toma de sus decisiones” (p. 43).

En particular, este proceso de comunicación, con un lenguaje orientado al objeto de la profesión, puede ser abstracto y transversal si se tienen en cuenta profesiones cuyo recurso esencial es el idioma. Sin embargo, por lo general no es dado a los procesos áulicos, solo es posible cuando la enseñanza-aprendizaje se produce en condiciones de la producción y los servicios. En este proceso de comunicación el estudiante aprende el lenguaje técnico-profesional, los símbolos (las palabras, números, imágenes, gráficos, esquemas) de cada especialidad, entendible con mayor profundidad por sus especialistas.

Cada especialidad requiere métodos de comunicación diferentes donde operen lenguajes específicos, unos más prácticos o manipulativos (tornería, mecánica, carpintería, construcción, albañilería, agronomía, entre otros), otros más teóricos y académicos (periodismo, turismo, informática, marketing, entre otros). Es normal que el método cambie dentro de las propias ramas según el nivel profesional, el estado del aprendizaje, la complejidad del problema profesional a resolver y el tipo de situación profesional.

Para Shulman (2005), el contenido profesional estará condicionado por la cultura socio-laboral contenida en el trabajo profesional de la empresa. Esta permite al estudiante la integración, a nivel de pensamiento profesional, de las experiencias académicas y laborales, en dependencia del sistema de actitudes que deben fomentarse a lo largo de las prácticas. Se familiarizan con los problemas profesionales, con las características, costumbres y valores de la rama, familia o campo profesional en el cual se inserten, incorporando progresivamente nuevos elementos del conocimiento.

En consecuencia, la FP contiene conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes que facilitan la adaptación de los estudiantes a los cambios originados por el desarrollo tecnológico y a las crecientes demandas del mercado de trabajo. De acuerdo con Billett (2001), “la formación en cualquier entorno será más o menos transferible, en función de la calidad de los procesos formativos experimentados” (p.21).

El aprendizaje por demandas y condiciones de trabajo

Según los postulados de Bruner (1997), el cerebro del ser humano es una extensión de los medios y herramientas que este usa en su vida y, como consecuencia es una extensión de las actividades laborales, las acciones y las operaciones en que es imprescindible usar estos medios y herramientas. Y enfatiza que el objetivo de

la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones.

El ser humano aprende aquellas experiencias socio-históricas que les resultan útiles, importante y significativa (Bermúdez & Pérez, 2004). Si las actividades relacionadas con el trabajo tienen estas cualidades, las tendrán también las herramientas y medios que facilitan su eficiente desarrollo. Esto lo aprende con rapidez si las condiciones de trabajo objetivas (aseguramientos físicos) y subjetivas (aseguramientos psicológicos), han sido preparadas adecuadamente y con intención por el binomio institución educativa-empresa.

Se reconoce que en el aprendizaje de los contenidos profesionales se deben acompañar las explicaciones con los hechos que las originan. Ello eleva la importancia de aprender haciendo, practicando, ejercitando, produciendo. Sin embargo, si la acción física fue reforzada, antecedida por la explicación del «qué», el «cómo», el «porqué» y el «para qué», el aprendizaje puede llegar a ser estable, duradero y funcional, cualidades estas que lo convierten en significativo (Mena & Mena, 2019b).

El aprendizaje constituye una actividad de reciprocidad entre el conocimiento teórico aprendido de ambos tutores, los compañeros de estudio o del libro y la ejercitación práctica del contenido, experimentada y repetida con suficiencia.

Las actividades deben ser suficientes, variadas y diferenciadas de modo que los estudiantes puedan graduar las repeticiones hasta su dominio. El estudiante llega a formar un hábito cuando realiza las operaciones de la acción de manera automática, inconsciente. Sin embargo, para formar un hábito durante las clases de enseñanza prácticas, las acciones y operaciones han de realizarse y repetirse de manera premeditada, consciente, bajo la orientación del tutor.

A través de este mecanismo psicopedagógico el estudiante llega a formar y desarrollar una habilidad cuando, a partir del trabajo cooperado con los demás agentes sociales, sistematiza las acciones de la actividad que realiza y las convierte en hábitos. Para ello se precisa de la explicación, demostración y acompañamiento en la solución de los problemas profesionales orientados de su especialidad o carrera.

La FP debe orientar el desarrollo de los estudiantes hacia la ejecución y evaluación de objetivos educativos en el contexto empresarial. La cooperación entre institución educativa y la empresa y entre los tutores, facilita la apropiación de una cultura técnico-profesional (Abreu, León & Menéndez, 2014), necesaria y suficiente para convertirlo en un trabajador competente. Esta es una vía fundamental para asegurar que las estructuras y funciones de la personalidad del profesional se moldeen en el entorno laboral.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de FP dual o compartida exige una dinámica específica que deberá gestionarse desde el propio trabajo metodológico realizado en la institución educativa o en la empresa. Con ello se garantiza

que el tutor de la empresa se capacite para intercambiar experiencias con suficientes herramientas pedagógicas. También se preparan los tutores de la institución educativa para enseñar los contenidos profesionales en pleno proceso productivo o de servicios.

El proceso de aprendizaje en la empresa estará influido por la lógica del proceso productivo, se subordina a él y asume rasgos que lo identifican. Sólo así el estudiante se apropiará de contenidos profesionales con las herramientas propias de su profesión. La calidad de la intervención de los estudiantes en la producción dependerá de la planificación del binomio institución educativa-empresa. Siendo así, darán un aporte social desde su FP, como resultado de “preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir... para aprender” (Ramos, 1999, p. 45).

La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la empresa tiene como base pedagógica la integración teoría-práctica. Se basa en el aprendizaje en la actividad profesional productiva mediado por los tutores. Su esencia radica en que el aprendizaje teórico o intelectual se desarrolla y consolida con el trabajo práctico o manual durante la solución de problemas profesionales a través de la reflexión sistemática que le ayuda a completar la adquisición de la competencia profesional.

El proceso de aprendizaje se produce en el tránsito recíproco del pensamiento a la acción y viceversa, reevaluando constantemente las acciones contenidas en la actividad profesional. Las manos y el pensamiento de los estudiantes se mantienen en interrelación dialéctica (Mjelde, 2011). Cuando este proceso está acompañado del conocimiento de su importancia económico-social, lo educa como productor consciente. Entonces, el aprendizaje cobra un nuevo significado para el estudiante, un valor agregado, pues “el conocimiento abstracto, académico y disciplinar adquiere sentido cuando se incorpora a plataformas individuales o sociales de interpretación cultural de la realidad que preocupa a los sujetos (Pérez, 1998, p. 80).

El método como dinamizador de la formación profesional

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la FP en la empresa está signado por los rasgos del proceso productivo o de servicios y por su organización. Una de las características esenciales de estos procesos lo constituyen los problemas que caracterizan el ámbito de la profesión, lo que exige dominar los contenidos profesionales.

El problema profesional, además de adquirir carácter didáctico, adquiere el papel relevante de guía y orientador. De este modo, apropiarse de los contenidos significa una condición principal para enfrentar y resolver el problema profesional. Entonces el método constituirá la vía por la cual se debe lograr que el estudiante se apropie del contenido necesario para resolver el problema profesional que enfrenta durante la actividad docente.

Otro lugar importante tiene el carácter de la actividad docente. El proceso productivo no se detiene para desarrollar el proceso pedagógico. Este último se subordina y adecua al primero, en correspondencia con el principio de la *subordinación-adecuación del proceso pedagógico al proceso productivo* (Mena, Moreno & Yturria, 2019), lo que significa que la actividad docente se desarrolle en la propia actividad productiva, adquiriendo un carácter productivo-pedagógico.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la empresa debe tener lugar en una profunda cooperación entre los tutores (enseñanza) y los estudiantes (aprendizaje), de modo que el método supone la garantía de esta interrelación indispensable. Ambos tutores organizan la actividad del estudiante sobre el objeto de estudio o trabajo (actividad objetual) relacionado con la actividad productiva que se realiza para resolver el problema profesional previsto (Mena, 2012).

El aprendizaje cooperativo llevado a cabo entre todos los agentes sociales influye en el cumplimiento del objetivo educativo (Bermúdez & Pérez, 2016). La relación que une a los sujetos cuando comparten esfuerzos comunes se torna imperecedera, y el taller deviene en escenario idóneo para la FP. Por ello, el método de enseñanza en la empresa ordena y dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, denominándose *método de formación en la actividad profesional productiva*.

De esta manera se debe comprender el carácter ordenado, secuenciado y dinámico del método y sus potencialidades para garantizar la formación temprana del pensamiento profesional del estudiante en pleno proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la actividad profesional productiva deviene en contexto desarrollador y fuente social de donde surgen las experiencias de aprendizaje y los problemas profesionales.

La verdadera integración del estudiante a la entidad laboral va a depender de la formación y desarrollo de actitudes profesionales (Mena, Cabrera & Navarro, 2017), que nacen, crecen y se desarrollan en el binomio institución educativa-empresa. Entre otras, se reconocen las siguientes actitudes: responsabilidad ante el trabajo y por su calidad; espíritu de colaboración; método, higiene y orden; asistencia y puntualidad; aceptación de las normas; capacidad de comunicación y colaboración; curiosidad e interés por aprender; autonomía e iniciativa; toma de decisiones; emprendimiento y compromiso social.

Especial atención merece el compromiso social como actitud a formar y desarrollar, en tanto además de su profundo carácter axiológico, constituye una actitud integradora del resto. En la actualidad, más que un indicador, es una variable compleja a desarrollar en un profesional competente con conciencia de productor.

«El método» posee un marcado carácter social en tanto la FP proyecta la asimilación en la actividad laboral de conceptos sociales trascendentes. Se considera una vía necesaria desde el punto de vista socioeducativo, por la garantía de las

condiciones que ofrece al logro de la relación objetivo-contenidos profesionales y al crecimiento espiritual del estudiante.

Desde otra perspectiva, «el método» realza el carácter socio-educativo de la FP (Chávez, Suárez & Permuy, 2005), al permitir el vínculo directo, y en condiciones reales de producción, de los estudiantes con todos los trabajadores de la empresa. Según Blanco (2012), hace que la formación de la personalidad del futuro trabajador, asuma los criterios y puntos de vistas de su clase; o sea, que aprenda a representarse a nivel individual los contenidos sociales que le vienen determinados por su origen de clase.

De manera general, la formación y desarrollo de los contenidos profesionales en los estudiantes mediante el método de formación en la actividad profesional productiva depende del nivel de desempeño profesional de los tutores. El desempeño profesional constituye un proceso consciente, flexible y complejo que desarrollan los tutores para gestionar con calidad la actividad pedagógica de formación.

En su rutina, los tutores deben realizar análisis permanentes donde no falte el diálogo, la reflexión y la discusión colectiva. Todo ello con carácter intencional y orientado hacia la apropiación estable, duradera y funcional de los contenidos profesionales. Estas acciones comunicativas son imprescindibles y constituyen también procedimientos esenciales del método.

El método de formación en la actividad profesional productiva

La esencia del «método» está dada en dos elementos esenciales: el desarrollo del proceso pedagógico profesional a partir de la solución de problemas reales de la empresa; y, el trabajo cooperativo entre los agentes sociales. Bermúdez & Pérez (2016), distinguen condiciones esenciales de este proceso. La primera de ellas es la coherencia entre las actividades programadas y el modelo del profesional, la cual queda resuelta si se define, selecciona y orientan problemas profesionales.

La segunda condición es la creación de un clima psicológico y emocional positivo que prepare y mantenga a los estudiantes en predisposición positiva hacia el aprendizaje. Con ello se garantiza que los estudiantes, apoyados en sus actitudes y valores profesionales, no abandonen la solución de los problemas orientados, y se comprometan con su aporte socioeconómico. Por último, agregan la autovaloración sistemática del proceso formativo, mediante la autorreflexión y evaluación continua del proceso de FP.

El objetivo esencial del método de formación en la actividad profesional productiva es el aprendizaje de contenidos profesionales para su desempeño socio-laboral. En su dimensión estructural-funcional, «el método» se compone de un sistema de invariantes, materializadas en acciones que revelan la complejidad del mismo.

Determinación de los conocimientos previos que poseen los estudiantes para enfrentar un determinado problema profesional.

Esta información permite organizar la intervención de los tutores, la distribución de acciones entre los estudiantes siguiendo los niveles de preparación de cada cual, la organización de los niveles de ayuda (individuales y colectivas) que se deben brindar y la posible colaboración de los estudiantes más aventajados o el resto de los obreros del colectivo laboral. De igual manera, la información que brinda este diagnóstico permite organizar la rotación por puestos de trabajo, en función de su cantidad, de las tareas formativo-productivas y de la composición del grupo de estudiantes.

Determinación de la condiciones para el desarrollo de las tareas formativo-productivas.

El modelo del profesional adquiere un carácter rector, de modo que los problemas profesionales, las acciones y operaciones que conforman las actividades docentes se orientan en función de lograr los objetivos programados. Es determinante consensuar la selección y presentación de la información requerida. Se necesita conocer:

- Los requisitos tecnológicos del problema a resolver.
- La información que brinda la documentación técnica existente.
- Los indicadores técnico económicos.
- Las normas de seguridad e higiene.
- Las herramientas y dispositivos necesarios y disponibles para el trabajo.

Se han de considerar también las potencialidades contenidas en el problema profesional para el desarrollo de actitudes profesionales en correspondencia con el modelo de FP. Es importante la demostración de las actividades a realizar por los tutores.

Análisis y reflexión previa de la información obtenida.

La información obtenida debe permitir a los educadores que, como paso previo al inicio de la actividad, se analice de forma colectiva con los estudiantes el proceder metodológico y las soluciones a ofrecer en cada problema profesional. El aprendizaje gradual y secuenciado de contenidos profesionales enriquece el nivel de los debates

entre los estudiantes, y con tutores y demás trabajadores del colectivo laboral. Este proceso favorece la apropiación del algoritmo de trabajo de profesional y el amor por la profesión.

La posibilidad de autorreflexión aumenta positivamente las actitudes hacia las actividades formativas con una alta significación personal para el estudiante. Al ser tenido en cuenta, se siente útil e importante y le asigna una significación especial a la tarea orientada. De igual manera, este análisis permite la distribución y establecimiento de la rotación por los puestos de trabajo existentes en el taller productivo-docente de la empresa y los aportes a la FP del colectivo laboral en general.

Ejecución de las actividades productivo-docentes a partir de la solución del problema profesional.

En esta fase se ejecutan las tareas preconcebidas colectivamente dentro de una comprensión global del proceso en que están inmersas. Corresponde a la ejecución del problema profesional donde se pone en práctica la organización establecida con anterioridad. Es importante el seguimiento que se dé a los estudiantes, las reflexiones que se puedan producir durante el trabajo, la colaboración entre ellos y la evacuación de las dificultades que en el orden cognitivo se presenten en cada momento. Constituye una fase idónea para que el estudiante reflexione y autoevalúe la calidad de su desempeño.

Análisis y valoración de los resultados de la actividad realizada.

El análisis se mantiene como un proceso esencial del método. En esta etapa los tutores evalúan a los estudiantes atendiendo a diferentes criterios. El primero de ellos corresponde a la calidad del trabajo terminado en función del problema profesional resuelto, detallando el cada fase del proceder metodológico (evaluar proceso y resultado). La evaluación es el resultado del desarrollo ascendente del estudiante durante la actividad, en tanto posee un carácter sistemático.

Si bien es importante el criterio integral que tengan los tutores sobre el desempeño del estudiante, el resultado final debe estar conformado también por dos elementos esenciales que son: los criterios del estudiante sobre su propia labor, sus limitaciones, sus logros (autoevaluación), así como el criterio del resto de los estudiantes sobre los avances y limitaciones de sus compañeros (coevaluación).

Son necesarias las valoraciones generales integrales que realicen los tutores, enunciando los logros y deficiencias más significativas del grupo de estudiante y

destacar aquellos con mejores resultados, de acuerdo a los parámetros establecidos según al aporte socioeconómico dado con la solución del problema profesional.

Los procedimientos que dinamizan el método.

La ejecución del método exige la utilización de un grupo de procedimientos válidos para el aprendizaje en la empresa que pueden ser utilizados en mayor o menor significación en dependencia de las fases que se ejecuten en cada momento. Entre ellos se encuentran:

- Orientación preliminar de los tutores sobre la actividad a realizar.
- Explicación y la demostración de los tutores sobre la actividad a realizar.
- Observación del estudiante, orientada por los tutores.
- Reproducción de acciones y operaciones del estudiante guiado por los tutores.
- Entrenamiento en condiciones que no comprometan la actividad productiva.
- Intercambio intencional entre el estudiante y los tutores.
- Escucha, observación, toma de nota y retroalimentación
- La observación-conversación-reflexión sobre las posibles soluciones.
- Ayuda de los tutores, estudiantes aventajados y colectivo laboral.
- Enfrentamiento y solución de problemas profesionales reales.
- Representación gráfica (bosquejo) de las situaciones dadas.
- Modelación de ambientes virtuales de operaciones del proceso.
- Simulación a través de las TICs, entre otros.

En tanto que, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la empresa asume sus rasgos esenciales, es necesario realizar un estudio minucioso desde el punto de vista metodológico, asociado a las formas, medios, condiciones y momentos en que tiene lugar el proceso pedagógico.

Los medios que garantizan el método están conformados por los propios elementos del puesto de trabajo, del taller productivo-docente de la empresa y/o del escenario productivo-pedagógico en general. Esta característica imprime al proceso un carácter complejo que aumenta la calidad de la FP en la diversidad de actividades y situaciones profesionales que se ejecutan.

Otro rasgo que distingue al método es el objeto sobre el que recae la acción de aprendizaje. Este incluye todas las características propias del proceso productivo, a las que deberá subordinarse el proceso pedagógico y a las que el estudiante deberá adaptarse en el transcurso de su propia FP. Esta adaptación se traduce en aprendizaje

de contenidos profesionales, por lo que los análisis terminan (e inician nuevos ciclos de formación) con el resultado final, que está asociado al carácter productivo-formativo en cada actividad docente individual, como en el sistema de actividades que integran el proceso. Entre sus indicadores principales se encuentra:

- la solución dada por el estudiante al problema profesional abordado;
- la contribución particular de esa solución al proceso formativo del estudiante;
- el aporte del estudiante como trabajador al encargo social de la entidad;
- el desarrollo técnico-profesional integral que debe alcanzar como resultado del proceso, que lo va modelando en trabajador, y que le permitirá insertarse en el mundo laboral haciendo efectivo su derecho al trabajo.

Sin lugar a dudas, el tema no se agota en tanto la FP dinamizada por el método de formación en la actividad profesional productiva, además de compleja, resulta polémica y desarrolladora. Parafraseando a Paulo Freire, «La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías».

Consideraciones finales

Una de las limitaciones que han tenido los métodos de enseñanza y aprendizaje consiste en sobrevalorar la participación de los docentes imprimiendo un carácter mecanicista, dogmático y asistémico a su función orientadora, reforzando el aprendizaje de contenidos académicos que responden más a una ciencia en particular que a una profesión.

En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es centrado en la FP de los estudiantes desde el binomio institución educativa-empresa. Se limita al contexto áulico desconectado de la realidad empresarial y desconociendo o negando las potencialidades del Modelo Dual o Compartido. Paradójicamente, los estudios revelan que la enseñanza-aprendizaje puede adquirir los rasgos esenciales de la producción y los servicios en condiciones reales, y favorecer la formación de competencias profesionales.

El método de formación en la actividad profesional productiva privilegia el trabajo colaborativo y la reflexión permanente. Integra el sistema de métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje asumiéndolos como complemento de sus acciones. Se parte del presupuesto que en condiciones productivas, es muy difícil lograr el aprendizaje de contenidos profesionales sin el intercambio tutores-estudiante.

El método exige desarrollar en el estudiante el pensamiento creador e independiente, inherente al profesional competente. La propia diversidad que caracteriza el

objeto de estudio convierte al estudiante al mismo tiempo objeto y sujeto del proceso formativo. El estudiante como resultado crece personalmente, se transforma y, al desarrollar criterios y puntos de vista sobre las posibles soluciones profesionales, influye sobre los tutores, provocando que estos se desarrollen. Es un proceso biunívoco donde los sujetos intercambian experiencias en pleno proceso formativo-productivo.

Referencias bibliográficas

- Abreu, R.L., León, M. & Menéndez, A. (2014). El proceso de educación técnica y profesional como objeto de estudio de la pedagogía de la Educación Técnica y Profesional. In R. Bermúdez et al., (eds.). *Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Almendros, H. (2015). *Ideario Pedagógico Martí*. 3ra. Edición. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos.
- Arbizu, F.M. (2007). Cualificaciones profesionales en España: bisagra entre el empleo y la formación. *Educación y Futuro*, 17, 73-88.
- Bermúdez, R.M. & Pérez, L.M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R.M. & Pérez, L.M. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje formativo en la Educación Técnica y Profesional. En R.L. Abreu & J.L. Soler. (eds.). *Didáctica de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Blanco, A. (2012). Los procesos formativos en la Educación Técnica y Profesional. En R. Abreu Regueiro & C. Cuevas Casas (eds.). *Compendio de trabajos de postgrado. Educación Técnica y profesional*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brunet, I. & Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108.
- Brunet, I. & Rodríguez, J. (2014). Formación profesional e innovación: estudio de la transferencia de innovación entre centros de FP y empresas. *Educación*, 365, 177-201.
- Castaño, R., Mena, J.L., Díaz, J.C. & Díaz, D.A. (2019). El proceso enseñanza-aprendizaje de la Contabilidad en la empresa simulada. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VI (2), 1-29.
- Chávez, J., Suárez, A. & Permuy, L.D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Fuller, A. (2006). La combinación formación-trabajo. Aprendizajes y estudios superiores a jornada parcial. *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 70-83.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments: integrating personal and organisational development. In H. Rainbird, A. Fuller, & A., Munro, (eds). *Workplace learning in context* (pp. 126-144). Londres: Routledge.

- Illeris, K. & Associates (eds). (2004). *Learning in working life*. Roskilde: Learning Lab Denmark, Roskilde University Press.
- Lucas, B. & Claxton, C. (2013), *Pedagogic Leadership: creating cultures and practices for outstanding vocational learning*. London: 157 Group
- Mena, J.A. (2012). *Integración educación-trabajo: necesidad de la formación profesional*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Mena, J.A., Moreno, M. & Yturria, P.L. (2019). Vocational Pedagogy in Cuba-New approaches to Teaching-learning method in new scenarios. In Moreno, L., Teräs, M. & Gougoulakis, P. (eds.). *Vocational Education & Facets and Aspects of Research on Vocational Education & Training at Stockholm University*, Vol. 3, Stockholm: Premsis förlag.
- Mena, J.L. & Mena, J.A. (2011). Concepción didáctica para una enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas centrada en la integración de los contenidos, en la carrera de Agronomía. *Revista Pedagogía Universitaria*, 16 (4), 53-81.
- Mena, J.L. & Mena, J.A. (2019a). La integración de contenidos científicos en estudiantes cubanos de Ingeniería Agrónoma. *IndagatioDidactica*, 11 (1), 151-167
- Mena, J.L. & Mena, J.A. (2019b). La integración de contenidos CTSA: cualidad imprescindible en un ingeniero competente. Artículo de opinión. *Boletín de la la AIA-CTS*, 1, 21-24.
- Mena, J.L., Cabrera, J.S. & Navarro, J.I. (2017). Actitudes de los estudiantes de ingeniería hacia el aprendizaje de las ciencias. En *Ciencia e Innovación Tecnológica*. (Vol. I, pp. 1731-1741). Académica Universitaria, Coedición Redipe,
- Mjelde, L. (2011). *Yrques pedagogikk. Fra arbeid til laering. Fra laering til arbeid*. Toronto, Canadá: The Centre for Studies in Education and Work
- Merino, R. (2006). ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 55-69.
- Pérez, A.I. (1998). La cultura institucional de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía* 266(1. 79-82.
- Pin, J.R., Roig, M., Susaeta, L., & Apascarietei, P. (2015). *La formación profesional dual como reto nacional*. Pamplona: IESE Business School-Universidad de Navarra.
- Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (eds). (2004). *Workplace learning in context*. Londres: Routledge.
- Ramos, J. (1999). Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir... para aprender. *Investigación en la Escuela*, 38, 4-64.
- Rego, L., Barreira, E.M., & Rial, A.F. (2015). Formación profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.
- Sevilla, M.P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL - Serie Políticas Sociales n° 222.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Shuman, L. S., Besterfield, M., & McGourty, J. (2005). The ABET "professional skills" -Can they be taught? Can they be assessed? *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 41-55.

Recensão ao livro *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis.*

Krawczyk, Nora (Org.) (2018). *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis.* Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

“Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis” é o título de um livro publicado em finais de 2018 com a chancela da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Apresentando, em subtítulo, um diagnóstico preocupante da escola estatal, abre, em simultâneo, portas à sua superação. Esta é a linha de reflexão, predominantemente sociológica, que dá coerência à obra.

Resultando de um congresso internacional, com o mesmo título, realizado em 2017, aquando das comemorações dos quarenta e cinco anos dessa Faculdade, detém-se no contexto educativo brasileiro, que, à semelhança de muitos outros, segue, de maneira próxima, a ideia de educação que se afirma como global. Organizado por uma professora da Faculdade (Nora Krawczyk), que escreveu a *Introdução*, tem *Prefácio* das suas Diretora e Diretora Associada (Dirce Zan e Débora Mazza). São duas partes que, apesar de breves, traduzem um compromisso claro e, devemos reconhecer, corajoso, para com a escola pública, o qual se vê replicado nos vários textos.

A primeira autora junta-se aos que denunciam tanto a destruição orquestrada desta estrutura civilizacional como as sedutoras propostas para a substituir, adiantando que o dever dos académicos é assumir o “desafio intelectual de rebater as falácias que sustentam esse ataque cerrado (...), produzindo conhecimento que explique os reais motivos e os problemas fundamentais da educação contemporânea”. Desenvolve esta argumentação no texto que surge mais adiante, detendo-se na infiltração do poder empresarial nos sistemas de ensino, traduzida nas tentativas de os privatizar, de criar alarme social e exercer pressão política para legitimar mudanças estrategicamente direcionadas, de pugnar pelo individualismo, pela competição meritocrática, pelo empreendedorismo e pelo empoderamento, e de retirar a função docente ao professor.

As segundas autoras conferem enquadramento a esta denúncia, recordando que um dos princípios que tem guiado a instituição em causa é “contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática”, constituindo-se como um espaço plural, favorável ao diálogo sobre questões comuns. Fazem, similarmente, notar a transformação do professor de “profissional do conhecimento” em técnico que

aplica instruções e põe em prática atividades “vendidas em pacotes”, técnico que, não sendo autônomo, precisa de ser vigiado, controlado no modo como executa e, sobretudo, como encara a execução.

Co-assinam a obra investigadores de diversas universidades brasileiras (Célia Kerstenetzky, Dermeval Saviani, Reginaldo Moraes, Paulo Carrano, José Claudinei Lombardi e Renato Janine) e um investigador emérito da Universidade do Arizona (David Berliner). As suas contribuições, que complementam e reforçam as já mencionadas, organizam-se em quatro partes: “Na socialdemocracia, as bases da moderna escola pública”; “Educação pública brasileira. Uma história pontuada de momentos difíceis”; “As estratégias de destruição da escola pública”; e “Debater, propor, mobilizar: resistir é possível”.

As dificuldades identitárias que a escola pública atravessa, diz Célia Kerstenetzky, sendo sintoma claro da economia de mercado que toca outras instituições, põem em causa o próprio estado social. Foi seu objetivo explicar a evolução deste fenómeno, desde meados do século XX até ao presente, concluindo pela necessidade de “infundir vida nova ao universalismo e a novos compromissos” que reconstruam a ideia dessa organização estatal, superando tanto a tendência da desigualdade crescente como a tendência de reivindicação de direitos especiais por parte de grupos que se apresentam com “identidade especial”.

Dermeval Saviani reconhece que tais dificuldades têm uma longa história, apesar de o presente acarretar características distintivas. Designa, entre elas, a “filantropia”, de resto, já tema de um sério debate. Trata-se de uma consequência direta da demissão do Estado em matérias que não podem deixar de ser do seu encargo: no respeitante à educação, assente a ideia de que toda a sociedade tem o dever de participar nela, o currículo, os espaços e equipamentos, o acompanhamento de alunos, passam para as mãos de quem a pode financiar. Acontece que quem a pode financiar perverte-a, mercantilizando-a. Discutir esta tendência, para a reverter, deve tornar-se num propósito quer de especialistas e profissionais quer da própria sociedade. Reginaldo Moraes estende este propósito ao ensino superior público: analisada a rede de instituições e cursos disponibilizados no Brasil, conclui que as reformas a fazer, devendo ser ambiciosas face à realidade, veem-se concretizáveis.

A escola como lugar de livre pensamento – de que não pode abdicar sob pena de deixar de ser escola – é objeto de atenção por parte de Paulo Carrano. Retoma a clássica e sempre escorregadia diferenciação entre neutralidade e doutrinação para afirmar que levar as crianças e jovens a “encantarem-se com o desafio de desvendar um mundo” não é doutrinar e que em relação a esse propósito nenhum educador pode ser neutro. Isto porque, “ainda que a escola não seja, nem de longe, o único canal para o acesso ao saber, ela ainda é insubstituível como espaço-tempo

institucional para a experiência da pluralidade de pensamento que não se pode realizar senão entre diferentes que se reconhecem e se põem em relação de diálogo”. Neste raciocínio, destaca o papel do professor como “mediador de processos de elaboração compartilhada do pensar e do agir sobre a complexidade do mundo”.

Os desordenados estatutos de escola pública (estatal) e privada (particular), em grande medida decorrente da confusa ideia de “liberdade de escolha”, são aflorados por José Claudinei Lombardi, que junta a esta problemática uma outra: mesmo quando a escola é assumidamente pública vê-se cativa face à imposição de “atender às necessidades do mercado e servir para a formação de mão de obra”. David Berliner explora este cenário na conjuntura norte-americana, onde as experiências de escolas *charter* e de programas *vouchers* e *neo-vouchers* não veem confirmados os resultados, altamente positivos, que prometiam, isto por referência às escolas públicas. Mas não se fica por aqui o paralelismo com o dito por Lombardi: também Berliner denuncia a tendência curricular destas escolas para destacar as ciências e sobretudo as tecnologias, ao passo que “as humanidades e as artes não são recomendadas para a juventude!” Diz, porém, não acreditar que “as escolas públicas venham a desaparecer em breve, nem sem muita briga” e aponta “pequenos raios de esperança que permitem pensar que podemos sobreviver às investidas antidemocráticas do livre mercado, que não valorizam a educação pública”.

Deixámos para o fim o texto de Renato Janine Ribeiro pelo desafio que apresenta: “como enfrentar os tempos difíceis”. “Os tempos estão difíceis para a escola pública”, diz, “mas deveríamos pensar, sobretudo, quais os instrumentos de que dispomos para defender a causa da educação pública”. E, quando diz “deveríamos”, é sobretudo aos educadores que se refere.

Situando-nos em Portugal, onde diversas reformas no sistema de ensino, levadas a cabo neste século, têm tido o mesmo sentido do descrito na obra, não obstante as diferenças na acentuação e no ajustamento aos terrenos social e escolar, diríamos que ela constitui um valioso sustentáculo para o imprescindível exercício de repensar em profundidade a escola pública que temos e a que queremos no futuro, sem esquecer, obviamente, a função do professor nessa escola, que é de todos e para todos.

Maria Helena Damião
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

(Página deixada propositadamente em branco)

Recensão ao livro *The privatization of education: A political economy of global education reform*

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. New York, NY: Teachers College Press.

A privatização da educação tem sido percebida como uma tendência mundial, principalmente em referência aos seus indicadores educacionais fundamentais, como provisão e financiamento. Os debates sobre os benefícios, os desafios e os custos da privatização da educação em escalas local e global têm desafiado pesquisadores nacionais e internacionais. Nesse contexto, a obra *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform* (A Privatização da Educação: uma economia política da reforma da educação global, em tradução livre), cujos autores são Antoni Verger, Clara Fontdevila e Adrián Zancajo, investiga o fenômeno da privatização da educação, não como um processo monolítico, mas a partir de uma perspectiva comparada e global da economia política. Contribui, desta forma, para suprir uma lacuna nos estudos a respeito do tema: como e por que ocorre a privatização da educação?

Partindo de um robusto mapeamento sobre a literatura internacional, os autores utilizam uma metodologia de revisão sistemática da literatura (*Systematic literature review*) na tentativa de explicar por que as pressões por uma reforma educacional em favor do mercado não se traduzem em um processo unívoco e linear. A obra se propõe a enfrentar o desafio de abrir a “caixa preta” da privatização da educação em escala internacional analisando sistematicamente suas tendências, suas razões, seus agentes e as condições por trás da difusão e adoção de políticas de privatização nos sistemas educativos.

Os casos estudados centram-se nos níveis de educação primária e secundária pois, justificam os autores, a natureza e os principais impulsionadores da privatização nestes níveis são muito diferentes de outros níveis, como a primeira infância ou o ensino superior.

A obra trata da privatização da educação a partir de suas muitas facetas. Este seria um processo que contribui para uma mudança de paradigma na política de educação. Entretanto, observam os autores, esta mudança precisa ser vista como parte de transformações mais amplas na administração do setor público (Nova Gestão Pública) e na gestão dos serviços públicos (governança cada vez mais propícia

para a interação público-privado e a participação do setor privado). Esta seria uma mudança drástica nos principais objetivos da política educativa, como mudanças nas metas e *ethos* das instituições de ensino.

O trabalho está organizado em 11 capítulos distribuídos em 3 partes e um apêndice metodológico. Depois de uma introdução na qual os autores descrevem as principais características e potencialidades da metodologia utilizada, o livro traz um capítulo sobre 'A economia política da reforma educativa global', seis capítulos que discutem os 'caminhos da privatização da educação' a partir de exemplos concretos, mais dois capítulos sobre os atores pró e contra as políticas de privatização e uma conclusão que versa sobre a economia política-cultural da privatização da educação.

Outro ponto a destacar é que a concorrência entre atores e territórios econômicos tem se intensificado na economia globalizada, levando a educação a ser tratada como um instrumento-chave de competitividade. Ao mesmo tempo, entendendo a educação como cada vez mais rentável em si mesma, os autores indicam que a indústria global contribui para cristalizar interesses corporativos que visam a abertura de novos mercados e, conseqüentemente, exercer pressão sobre os governos a adotar políticas favoráveis ao setor privado na educação. *"Neste novo cenário, a privatização da educação e a desregulamentação estão no centro da agenda de reforma do Estado, e a criação de novas oportunidades de mercado em todos os tipos de áreas torna-se uma alta prioridade Estado"* (Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016, p. 186).

Os autores indicam que sempre há um 'gatilho' nos processos de privatização da educação: uma crise econômica ou fiscal; baixos resultados em testes padronizados internacionais ou uma catástrofe natural. Ao surgirem, estes elementos tendem a gerar insegurança em relação à educação, contribuindo para que os políticos considerem a reforma educativa e, em particular, a adoção de diferentes medidas em favor do mercado. Em muitos dos casos apresentados no livro, a privatização da educação se manifesta através da terceirização de serviços, tais como testes, desenvolvimento curricular ou serviços de formação continuada de professores. Para os autores, o avanço da participação do setor privado nas atividades de governança da educação acontece através de uma ampla gama de medidas políticas e tipos de agentes privados.

Os elementos disparadores de processos de privatização se associam com frequência uns aos outros constituindo diferentes trajetórias de privatização da educação em locais diferentes, como demonstra o livro. Como contribuição valiosa para os estudos na área, os autores identificaram seis trajetórias para a privatização da educação:

1. Privatização da educação resultante de uma reestruturação drástica do papel do Estado na prestação de serviços públicos. Refere-se ao avanço das políticas e programas de privatização da educação como parte de uma

estratégia maior da reforma do Estado sob os princípios de mercado. Esta trajetória de privatização, que começou a ser utilizada no início do chamado neoliberalismo, tem sido especialmente evidente em países como o Reino Unido, Chile e Nova Zelândia.

2. O caminho Nórdico para a privatização. Incide principalmente sobre as reformas educativas que prevalecem nos regimes sociais nórdicos de estado de bem-estar democrático. Apesar de terem regimes altamente redistributivos, estes países se envolveram com alguns aspectos da agenda de privatização da educação desde o início da década de 1990. Os governos justificam tal opção como uma maneira de lidar com a crise de legitimidade do estado social e promover a diversificação dentro do sistema de ensino.
3. Intensificação da privatização da educação. Esta trajetória é caracterizada por conflitos em relação à privatização da educação. Os autores utilizam o exemplo dos Estados Unidos, onde a expansão dos programas de *voucher* e, especialmente, a legislação que regulamenta a escola *charter* constitui-se como um irregular, embora gradual, processo de privatização. Ainda que sejam considerados um expoente da proposta de *voucher*, nos Estados Unidos as escolas *charter* têm sido mais aceitáveis por representarem um programa maleável com menor risco político. Assim, as escolas *charter* se tornaram a principal via pela qual a privatização da educação tem avançado neste país.
4. Privatização de fato. Este tipo de privatização prevalece em muitos países de baixa renda e opera, em grande medida, através da expansão das chamadas 'escolas privadas de baixo custo' (*Low-fee private schools*). As 'escolas privadas de baixo custo' são um tipo emergente de ensino privado impulsionado pelo lucro que, paradoxalmente, têm como alvo famílias pobres. Este tipo de escola foi criado por empreendedores locais em comunidades pobres para responder às ofertas insuficientes de educação pública. Seus promotores internacionais, como, por exemplo, a *Pearson*, avalia que as 'escolas privadas de baixo custo' são um exemplo de como as metas globais de desenvolvimento são compatíveis com a expansão das atividades das empresas em setores sociais. A forte promoção internacional tem feito surgir cadeias de 'escolas privadas de baixo custo' e cada vez mais países consideram incluir este tipo de escola em seus sistemas educativos através de parceria público-privada (PPP).
5. Parcerias Público-Privado no setor da educação. As PPP representam o modelo de privatização em países com uma longa tradição de ensino religioso, como os Países Baixos, Bélgica e Espanha. Nestes países, tanto o papel histórico no setor educativo como a influência das instituições religio-

sas condicionaram o desenho dos sistemas de ensino durante a expansão educacional do século 20. As razões para o surgimento destas PPP foram de ordem pragmáticas e política, não havendo relação com neoliberalismo da década de 1980. Recentemente, os países com este tipo de PPP têm experimentado medidas da Nova Gestão Pública na educação como forma de promover a concorrência os setores público e privado.

6. A privatização por meio da catástrofe. Esta trajetória para a privatização reflete como catástrofes naturais ou conflitos violentos podem definir o cenário avançando para políticas orientadas para o mercado de educação. Em locais afetados por catástrofes, como o Haiti, El Salvador, e Nova Orleans, as intervenções de socorro e reconstrução transformaram-se em uma oportunidade política para os defensores da privatização. Atores em prol do mercado aproveitaram a urgência de restabelecer a normalidade como uma forma de fazer avançar suas ideias políticas mais rapidamente, enfrentando menos resistências do que em situações de maior estabilidade.

Finalmente, os autores também explicam que as trajetórias para privatização da educação apresentadas precisam ser vistas como 'tipos ideais'. Estas trajetórias trazem uma importante contribuição ao sistematizar e agrupar diferentes casos de privatização da educação, preenchendo um hiato na literatura acadêmica internacional.

Para além dos aspetos técnicos e materiais da privatização, a obra enfatiza o trabalho ideológico e normativo necessário para adotar novas políticas. Os autores fazem emergir a discussão sobre as diversas formas que o conceito de privatização da educação pode assumir: soluções políticas, económicas ou discursivas. No ano do seu lançamento, o livro foi premiado pelo *Globalization and Education Special Interest Group* justamente pelo contributo original e teoricamente rico para o amplo debate da privatização e educação no contexto das reformas da educação global.

Erika Moreira Martins
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Normas de Colaboração

1. Normas de formatação

1.1. A Revista Portuguesa de Pedagogia publica artigos científicos em português, inglês e espanhol.

1.2. Os originais deverão ser submetidos em formato word, folha A4 com margens superior, inferior e laterais a 2,54 cm, alinhamento do texto justificado, com avanço de 1,27 cm na primeira linha da cada parágrafo, com espaço duplo entre linhas e com o tipo de letra Times New Roman a 12 pt. Os artigos não devem exceder as 7.000 palavras.

O título do artigo deverá ter alinhamento à esquerda ou justificado, a negrito, letra tamanho 16 pt e todas as palavras principais iniciadas com maiúscula.

Os subtítulos, sem qualquer numeração, deverão ser formatados de acordo com os exemplos seguintes:

Subtítulo	Formatação
nível 1	Alinhado à esquerda, a negrito, letra tamanho 14 pt, espaço de 6 pt depois
nível 2	Alinhado à esquerda, a negrito, letra tamanho 13 pt, espaço de 6 pt depois
nível 3	Alinhado à esquerda, normal, letra tamanho 12,5 pt, espaço de 6 pt depois
nível 4	Alinhado à esquerda, normal, letra tamanho 12 pt, espaço de 6 pt depois

1.3. Acompanhando o original, deverão ser enviados três ficheiros que incluam:

- **Folha A:** título do artigo; nome, email e enquadramento institucional do(s) autor(es); endereço completo (incluindo telefone, fax e e-mail) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o manuscrito;

- **Folha B:** título, resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol (resumo com máximo de 150 palavras e até 6 palavras-chave);

- **Folha C:** declaração de compromisso do(s) autor(es) em como o artigo submetido à Revista Portuguesa de Pedagogia é original, não foi publicado anteriormente e não está submetido para avaliação em qualquer outra publicação científica.

1.4. A identificação dos autores não deverá constar em nenhum ponto do manuscrito, à exceção da **Folha A**.

1.5. Os quadros e figuras deverão ser colocados na localização correspondente à sua referência e ordenados em numeração árabe, devendo ser referidos através dessa numeração no texto do artigo, por exemplo: "...cf. figura 10..." e não: "...na figura seguinte...".

1.6. Os quadros e as figuras devem ser formatados de acordo com as Normas da American Psychological Association (APA), 6.^a edição, não podendo exceder as dimensões 11,5 x 18,5 cm e devem ser entregues no ficheiro do programa em que foram editados originalmente. Essa edição deve ser preparada para impressão a preto e branco. As imagens ou fotografias devem ser entregues em digitalizações de 100% a 300 dpi's de resolução.

1.7. As referências bibliográficas serão integradas no texto de acordo com o sistema autor-data (consultar normas de publicação da APA). Em caso de citações textuais, acrescentar-se-á o número da página. Exemplos: Piaget afirmou que "a inteligência." (1966, p. 247).

Mas, Zazzo (1972) considera. Diversos autores (Farr & Moscovici, 1984; Lewin et al., 1944)...

1.8. A lista de referências bibliográficas deverá obedecer às normas de publicação da American Psychological Association (APA), 6.^a Edição. Exemplos:

a) Livro

Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en psychologie*. Paris: Éditions Nathan.

b) Livro traduzido

Fuller, P. (1983). *Arte e psicanálise* (M. J. Gomes, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1980). No corpo do artigo deve referir-se: Fuller (1980/1983)...

c) Capítulo de livro

Martin, R. P. (1991). Assessment of social and emotional behavior. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 450-464). Boston: Allyn & Bacon.

d) Artigo

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.

e) Comunicação em reunião científica

Sternberg, R. J. (1997, Setembro). *Successful intelligence: What is it, how can it be measured, and can it be taught?* Comunicação apresentada na 4th European Conference on Psychological Assessment, Lisboa.

f) Dissertação / Tese**- Dissertação / Tese não publicada**

Lima, M. P. (1997). *NEO-PI-R, Contextos teóricos e psicométricos: "OCEAN" ou "iceberg"?* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Dissertação / Tese disponível na Internet

Bruckman, A (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Tese de doutoramento, Massachusetts Institute of Technology). Consultado em <http://www-static.cc.gatech.edu/~asb/thesis/>

g) Referências de artigos online

Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(10). Consultado em Janeiro, 2012, em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=10>.

Para os casos não considerados nestes exemplos, os autores devem consultar as normas de publicação da *American Psychological Association (APA)*, 6.^a edição.

2. Disposições gerais

2.1. A Revista Portuguesa de Pedagogia apenas aceita trabalhos originais, que não tenham sido publicados anteriormente e que não estejam submetidos para avaliação em qualquer outra publicação científica.

2.2. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores. A Comissão de Redação reserva-se o direito de não publicar os originais a que a Comissão Científica não atribua nível adequado ou que não obedeçam às normas acima referidas. Os originais não publicados não serão devolvidos.

2.3. Os originais aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista.

Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efetuada após autorização escrita da Comissão de Redação.

2.4. A Revista Portuguesa de Pedagogia oferece um exemplar de cada número ao 1.º autor de cada artigo que o integra.

2.5. Os artigos publicados ficam disponíveis on-line, em acesso livre, através do endereço <http://impactum.uc.pt/>

(Página deixada propositadamente em branco)



I
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U



UNIVERSIDADE D
COIMBRA