

# Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação

Atas do II Seminário sobre Currículo, Inovação e Flexibilização, realizado em Braga nos dias 20 e 21 de setembro de 2019.

Instituto de Educação | Universidade do Minho

Joana Sousa  
José Augusto Pacheco  
José Carlos Morgado  
Isabel Carvalho Viana  
(Orgs.)

## TÍTULO

**Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação**

## ORGANIZAÇÃO:

Joana Sousa, José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Isabel Carvalho Viana.

**EDIÇÃO:** Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

**DATA DE EDIÇÃO:** 2020

**ISBN:** 978-989-8525-69-7

## II Seminário sobre Currículo Inovação e Flexibilização

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Braga, 20 e 21 de setembro de 2019.

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Joana Sousa (CIEd - Universidade do Minho)

José Augusto Pacheco (CIEd - Universidade do Minho)

José Carlos Morgado (CIEd - Universidade do Minho)

Isabel Carvalho Viana (CIEC- Universidade do Minho)

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Carlinda Leite (Universidade do Porto)

Carlos Alberto Ferreira (Universidade de Trás os Montes e Alto Douro)

Carlos Barreira (Universidade de Coimbra)

Carlota Loyd Braga (Universidade de Aveiro)

Fernando Gonçalves (Universidade do Algarve)

Filipa Seabra (Universidade Aberta)

Francisco Sousa (Universidade dos Açores)

Isabel Fialho (Universidade de Évora)

Jesus Maria Sousa (Universidade da Madeira)

Maria do Céu Roldão (Universidade Católica Portuguesa)

Maria João Mogarro (Universidade de Lisboa)

Maria Palmira Alves (Universidade do Minho)

Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)

## APOIOS



Universidade do Minho  
Instituto de Educação



CIEd  
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FCT  
FUNDAÇÃO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS



REPÚBLICA  
PORTUGUESA



Associação Portuguesa  
de Estudos Curriculares



Porto  
Editora

# Índice

<b>Introdução</b> .....	5
<b>A ponte entre a educação e a justiça: educação para a literacia jurídica, sustentabilidade social e sucesso educativo</b> .....	6
Felismina Barros	
<b>Reforçando a dimensão curricular da orientação vocacional: a emergência da oficina SOV</b> .....	13
Francisco Sousa Joana Araújo	
<b>A trajetória da formação de professores em Educação Física no Brasil</b> .....	22
Adriano Barros Carneiro Isabel Maria da Torre Carvalho Viana	
<b>Projeto de Iniciação à docência como experiência formativa para um currículo articulado à realidade</b> .....	31
Ana Karinne de Moura Saraiva Moêmia Gomes de Oliveira Miranda Joselia Bandeira de Moura Medeiros Saraiva Maria Carmélia Sales do Amaral	
<b>As associações de professores no campo de recontextualização oficial. O envolvimento dos professores nas aprendizagens essenciais</b> .....	41
Sílvia de Almeida Maria do Céu Roldão Natália Barcelos	
<b>Geografia francesa do século XX e suas relações com as políticas curriculares da geografia escolar brasileira: uma comparação entre movimentos de renovação da Era Vargas (1930-1945) e a Base Nacional Comum Curricular (2016)</b> .....	57
Thiago Manhães Cabral	

**Currículo, avaliação e contextualização no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em Timor-Leste: perspectivas dos professores ..... 66**

Edia Celícia Elizita Monteiro  
José Carlos Morgado

**Inovação curricular no ensino médio em uma escola de aplicação Brasileira: desafios e possibilidades ..... 77**

Eulália S. Vieira  
Sidclay Furtado

**Currículo e inovação pedagógica: políticas educativas para a Educação de Infância ..... 86**

Mariana Estrela

**Do arbóreo ao rizomático: notas para pensar uma educação como forma de desterritorializar o divino e profanar o sagrado ..... 95**

Diego de Matos Gondim

**Flexibilizar para avançar: a chave para o sucesso escolar? ..... 104**

Geyza D'Ávila

**Flexibilizar o currículo com o programa Apps For Good ..... 110**

Maria Piedade Carvalho Silva

**Sala de aula invertida: uma experiência no mestrado profissional em ensino de Biologia (PROFBIO) no nordeste do Brasil ..... 123**

Pablo de Castro Santos

**Autonomia e flexibilidade curricular com nuances insulares: a disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores e outras particularidades ..... 131**

Francisco Sousa  
Raquel Dinis

**Nota Editorial**

Todos os textos publicados são da inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foi respeitado o formato das referências bibliográficas.

A crescente complexidade social que se faz sentir nas escolas exige uma organização racional e flexível, nos sistemas educativos, que permita o desenvolvimento da sociedade coeva. O respeito pela complexidade das práticas educativas implica que as reformas acompanhem e, sobretudo, fomentem a capacidade de resposta aos desafios impostos. Ao invés da busca pela redução da complexidade, urge a análise da realidade complexa, o debate e, conseqüentemente, uma disponibilidade para a transformação, com a consciência de que as incertezas e os riscos fazem parte do processo.

A inovação em educação não deve marcar presença nas reformas educativas apenas nos momentos de “crise”, e numa lógica que não obscureça o que é original em detrimento da cópia, o crítico em prejuízo do obediente, convidando à reconstrução das práticas curriculares, porque nos contextos educativos os desafios imperam e é crucial fomentar o papel ativo e consciente dos docentes na construção cultural e individual do sujeito (Pinar, 2013).

É neste contexto, e no âmbito das suas atividades formativas, que o Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, organizou o II Seminário Internacional sobre **Currículo, Inovação e Flexibilização**, no qual participaram diversos docentes e investigadores, bem como estudantes de pós-graduação. O evento foi estruturado em torno de três eixos temáticos – currículo, inovação e flexibilização –, necessariamente articulados quando é discutida a educação contemporânea. As Conferências – *Inovação curricular e pedagógica: contributos para uma reflexão*, de Rui Trindade; *Estão as escolas preparadas para a flexibilidade curricular?*, de Fernanda Macedo; *Caminhos da inovação e flexibilização curricular*, de Maria João Horta; e *Regulação em autonomia e flexibilidade*, de Jorge Morais –, a Mesa redonda – *Currículo e igualdade de oportunidades: desafios contemporâneos*, de Ariana Cosme e José Carlos Morgado –, bem como a partilha de um estudo de caso – *Sobre um projeto de inovação e flexibilização: que futuro(s)?*, de José A. Pacheco –, e o lançamento de dois livros – *Inovar para mudar a escola* e *Currículo, Inovação e Flexibilização* –, proporcionaram o debate entre os participantes e reflexões profícuas que são representativas da difícil dissociação entre estes três conceitos.

Os textos que aqui são publicados em livro congregam algumas das comunicações apresentadas, num total de quatorze textos. Neles se incluem quer os contributos de alguns investigadores que têm desenvolvido os seus trabalhos no campo dos estudos curriculares, quer os testemunhos de docentes que partilham as reflexões das práticas de flexibilização e inovação do currículo em que estiveram envolvidos. Destaca-se, ainda, a ampla diversidade dos contextos em foco (Portugal, Brasil e Timor-Leste) que enriquecem este *e-book*, de grande relevância para a investigação educacional nos países da Lusofonia.

Com base nas experiências, valores e ideais que foram sendo partilhados, o II Seminário Internacional sobre **Currículo, Inovação e Flexibilização** criou espaço para a reflexão entre vários atores educativos, desde o nível político ao académico, passando pelas práticas.

### Referências Bibliográficas

Pinar, W. F. (2013). *Curriculum Studies in the United States*. New York: Palgrave MacMillan.

## A ponte entre a educação e a justiça: educação para a literacia jurídica, sustentabilidade social e sucesso educativo

Felismina Barros

Agrupamento de Escolas António Feijó

felisminab@gmail.com

### Resumo

Esta proposta é baseada numa experiência vivida aquando a implementação do projeto "TR**ibue**SCOLA". Este projeto colocou às escolas o desafio de desmistificar a "vida" dos tribunais, dotando os alunos de conhecimentos relativos ao funcionamento dos tribunais e profissionais que lá trabalham, à compreensão da linguagem utilizada e das ferramentas de informação que a justiça tem ao dispor dos cidadãos. A par de proporcionar-lhes informações sobre os processos em que possam vir a estar envolvidos, a importância da sua opinião e o respeito e boas maneiras que o Tribunal exige. Tudo apresentado de uma forma prática, adequada às suas idades e com livro didático. Culminou com visita ao Tribunal.

Os alunos até aos 2.º/3.º ciclos não têm tido a oportunidade de contactar com temáticas relativas ao judiciário, assim se tiverem problemas graves e necessidade de proteção têm propensão a sentir falta de confiança, medo, culpa e vergonha. Este tipo de sentimentos torna-os tristes, revoltados e permeáveis a manipulações e influências negativas. Contrariamente, ao adquirirem tais conhecimentos os alunos têm acesso às aprendizagens que lhes permite agir com segurança e concluir a escolaridade com as competências, saberes, atitudes e comportamentos necessários à vida em sociedade, efetivando o sucesso educativo. A literacia jurídica é uma das ferramentas necessárias para o exercício de uma cidadania ativa e plena, melhora a qualidade de vida, ajuda a diminuir a violência e a desigualdade social tornando efetivos os direitos humanos. Tão importante como os alunos aprenderem os seus direitos é aprenderem de que forma é que os podem exercer, contribuindo para o empoderamento de potenciais vítimas. Ambicionamos a discussão da importância destas matérias e a sua inclusão no currículo nacional, contribuindo para o cumprimento dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 e responder com sentido e significado às exigências do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória".

**Palavras-chave:** literacia jurídica; educação; justiça; sustentabilidade social; sucesso educativo.

### Introdução

A implementação do projeto designado TR**ibue**SCOLA coloca às escolas o desafio de desmistificar a "vida" dos tribunais, dotando os alunos de conhecimentos jurídicos adequados às suas idades.

Constata-se que, atualmente, os alunos com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos não têm tido a oportunidade de contactar, em meio escolar, com temáticas relativas ao judiciário. O que não se compreende num contexto em que é clara a preocupação por parte do Estado de convergir esforços no sentido de aproximar a justiça aos cidadãos. Para tanto, estão a ser implementados projetos, nomeadamente: *Tribunal +*, *Tribunal Resolve*, *Justiça para Tod@s* como forma de responder às necessidades das populações.

O presente tem como objetivo combater o défice de literacia jurídica e dotar as crianças das ferramentas jurídicas necessárias para se tornarem cidadãos mais atentos e avisados. Tem a pretensão de complementar os projetos já implementados e contribuir para a sua divulgação.

É inegável que, atualmente, os tribunais e a justiça estão na ordem do dia. São temas discutidos diariamente e divulgados até à exaustão. Com a presença da televisão em nossas casas, os tribunais e a justiça “fazem parte da família” e as interrogações que surgem no espírito das crianças sobre o tema são inevitáveis e legítimas.

Somos do entendimento que as crianças merecem ser cabalmente esclarecidas sobre os assuntos que surgem no seu quotidiano.

Nessa linha de orientação é bom lembrar que a criança é hoje considerada um ser autónomo, dotado de plenos direitos. A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião ser tomada em consideração. Nesta senda, tem o direito a ser ouvida nos procedimentos e processos administrativos e judiciais estando o mesmo consagrado em legislação internacional e nacional. É atualmente um imperativo legal reconhecer a todas as crianças maiores de 12 anos, ou quando mais novas atendendo ao seu nível de maturidade, o direito à sua audição nos processos que lhes digam respeito para que possam participar ativamente nas decisões onde deva ser tida em conta a sua opinião.

Existe atualmente uma preocupação em criar condições favoráveis à audição da criança em tribunal. Com efeito, a lei prevê que a criança, na pendência de um processo, beneficie da ajuda de técnicos especializados para melhor compreender as questões inerentes ao desenrolar do processo. São assim informadas sobre o seu andamento, das diligências em que participem e da decisão tomada nesse âmbito.

Contudo, e não obstante tais condições, muitas vezes, as crianças sentem falta de confiança, medo, culpa e vergonha pelo litígio instalado.

Este projeto propõe dotar as crianças de conhecimentos “jurídicos” básicos capazes de contribuírem para o seu desenvolvimento integral, sensibilizando-as para o mundo jurídico. Tem o intuito de desdramatizar e minimizar o impacto emocional negativo que o primeiro contacto com o judiciário possa espelhar. Pretende dotar a criança da confiança necessária para afastar culpas, vergonhas e medos do desconhecido.

É premente que as crianças para além de terem conhecimento dos seus direitos aprendam de que forma é que os podem exercer. Infelizmente existem muitas crianças que são vítimas, vamos contribuir para o seu empoderamento. As crianças de hoje serão os adultos de amanhã.

Assim, as duas vertentes que o projeto ambiciona abraçar são a literacia jurídica e a preparação das crianças para um eventual primeiro contacto com o judiciário, tornando a audição da criança mais efectiva.

A título exemplificativo, podemos afirmar que a primeira vertente assume particular importância pela inevitabilidade da criança ser, diariamente, confrontada com inúmeras notícias sobre processos judiciais. As notícias transmitidas, sem que o destinatário tenha conhecimentos mínimos da área jurídica, contribuem para a formulação de uma ideia perniciosa dos tribunais e conseqüentemente para criar barreiras e distanciamento da criança em relação aos mesmos. A segunda, reveste interesse, nomeadamente, nas situações em que a criança, cujos pais se encontram em processo de divórcio, se sente confusa e insegura. Ou ainda quando a criança tem o papel de testemunha, atendendo que para o desempenhar bem necessita de ter consciência da importância e das conseqüências do seu depoimento.

Ao adquirirem tais conhecimentos os alunos têm acesso às aprendizagens que lhes permite concluir a escolaridade com os saberes, as competências, as atitudes e comportamentos necessários à vida em sociedade, efetivando o sucesso escolar.

Combater o défice de literacia jurídica e dotar os alunos das ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos mais atentos e avisados para o exercício de uma cidadania ativa e plena, ficando aptos a tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia melhora a qualidade de vida, ajuda a diminuir a violência e desigualdade social



ampliando e tornando efetivos os direitos humanos. Contribuindo para o cumprimento dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, nomeadamente o objetivo 5 "Igualdade de género" e o objetivo 16 "Paz, Justiça e Instituições Eficazes" e responder com sentido e significado às exigências do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória".

Em suma, o projeto tem a intenção de realizar pontes entre a educação e a justiça, de coadjuvar e facilitar o trabalho das comunidades jurídica e escolar no sentido de facultar à criança conhecimentos sobre o funcionamento dos tribunais, dos profissionais que lá trabalham e das ferramentas de informação que a justiça tem ao dispor dos cidadãos. A par de proporcionar-lhe informações sobre os processos em que possa vir a estar envolvida e a importância da sua opinião (salvaguardando sempre que o ónus da decisão não lhe pertence), sem descuidar o respeito e boas maneiras que o Tribunal exige.

É premente trabalhar para que a linguagem dos tribunais seja minimamente compreendida pelos seus destinatários. Assim, é relevante dotar os cidadãos de "conhecimentos de Direito na ótica do utilizador". Para o efeito, nada melhor do que começar pelo meio escolar abraçando as futuras gerações.

## **1. Metodologia**

O projeto TR*ibue*SCOLA prevê a realização de sessões de esclarecimento e simulação de sala de audiências a realizar nas escolas de forma a promover a interação com as crianças para possibilitar a dissipação de dúvidas sobre os temas objeto da preleção. Estas sessões podem ser, eventualmente, enquadradas nas disciplinas de "Cidadania e Desenvolvimento" ou "História e Geografia de Portugal". Contempla ainda visitas ao Tribunal, quando possível.

Prevê a dinamização de sessões de esclarecimento abertas a toda a comunidade escolar e com a participação de pais, professores, técnicos da CPCJ, magistrados. Integra o projeto a entrega de um livro didático sobre a atividade judiciária.

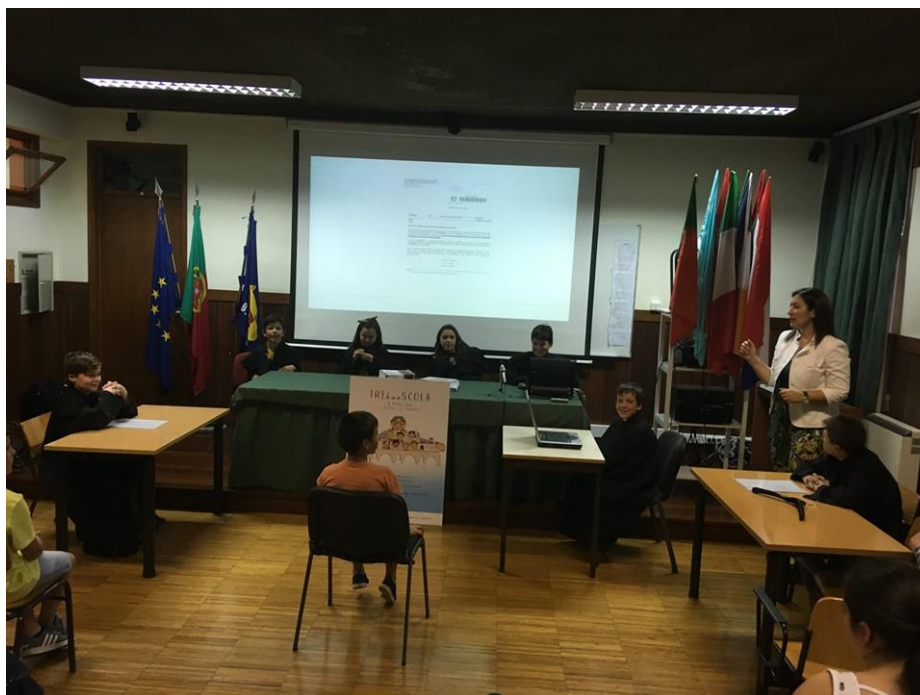
## 2. Resultados e Discussão

Os resultados decorrentes da implementação do projeto "TRiBueSCOLA" foram de dois tipos, a saber:

- Por parte dos alunos constatou-se um elevado interesse e entusiasmo nos temas abordados, sem constrangimentos esclareceram dúvidas sobre processos judiciais em que estavam envolvidos e quebraram as barreiras iniciais sobre o judiciário, descomplexando a ida ao tribunal;

- Já os professores realçaram a motivação e o impacto participativo dos alunos na atividade e constataram que as crianças mais problemáticas e apagadas em contexto de aula foram as mais participativas e atentas nas sessões promovidas no âmbito do projeto.

Para ilustrar o supra referido juntamos algumas fotografias das sessões.





Do sucesso proclamado nos âmbitos escolar e judicial decorrente da implementação do projeto “TRi**bu**eSCOLA”, assim como o impacto positivo sobre os alunos e professores ambiciona-se a discussão da importância destas matérias e da inclusão destas temáticas no currículo nacional contribuindo para o cumprimento dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. A implementação desta proposta é capaz de responder com sentido e significado às exigências do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

### **Conclusão**

Do exposto, concluímos que a implementação deste projeto inovador contribui para a democratização da escola e para a igualdade de acesso a saberes fundamentais, assim como para o exercício dos direitos e consciencialização de deveres de forma a concretizar a tão almejada justiça social. É um contributo para responder às exigências do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Dá resposta às necessidades resultantes da realidade social proporcionando aos alunos um desenvolvimento

integral e competências que os torna aptos a agir de forma livre, porque informada e consciente perante os desafios sociais do mundo atual. Ajuda no cumprimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável da agenda 2030, nomeadamente “Objetivo 5 – Igualdade de género”, no sentido de acabar com as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas, em toda a parte e aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, promovendo o empoderamento das mulheres; “Objetivo 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes”, no sentido de promover o Estado de Direito e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos, garantir a tomada de decisão responsável, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis, assegurando o acesso público à informação e protegendo as liberdades fundamentais.

### **Referências Bibliográficas**

- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Vila Nova de Famalicão: Edições Humus.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. (2014). *Ir a tribunal não é coisa boa – Análise das representações da justiça em crianças dos 6 aos 12 anos* (Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa).

## Reforçando a dimensão curricular da orientação vocacional: a emergência da oficina SOV

Francisco Sousa

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, polo da Universidade dos Açores –  
CICS.NOVA.UAc

francisco.jr.sousa@uac.pt

Joana Araújo

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores – FCSH.UAc

joana\_goncalves\_araujo@hotmail.com

### Resumo

O desenvolvimento vocacional tem sido predominantemente abordado no contexto dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) das escolas, com especial incidência em momentos decisivos no que concerne às escolhas dos alunos sobre os seus percursos escolares, como é o caso do final do nono ano de escolaridade. Além disso, a investigação tem atendido mais às dimensões psicológicas que às dimensões curriculares do desenvolvimento vocacional. Mas, por um lado, importa ter em conta que o processo de *design* curricular tem, necessariamente, implicações relacionadas com questões vocacionais, como acontece, por exemplo, na gestão da oferta de cursos profissionais, paralelamente à oferta de outros tipos de cursos, no ensino secundário. Por outro lado, importa notar que a discussão de questões vocacionais que possam ser associadas a determinados conteúdos disciplinares ou a criação de unidades curriculares especificamente focadas no desenvolvimento vocacional dos alunos não têm sido frequentes. Porém, notámos numa Escola Básica Integrada da Região Autónoma dos Açores, no contexto do exercício da autonomia e flexibilidade curricular de que dispõe, a emergência de uma nova oferta curricular, designada por “Oficina SOV – Sociedade e Orientação Vocacional”. No presente texto, apresentamos um estudo sobre a génese dessa iniciativa, salientando as justificações apresentadas pelos proponentes em referência à necessidade de criação da oficina SOV. Para caracterizar essas justificações, entrevistámos três professores, um membro do conselho executivo da escola e um profissional do SPO. Todos os entrevistados afirmaram que a implementação da oficina é importante, pois consideram que, no contexto em questão, faltam aos alunos bastantes noções sobre a realidade social e laboral que os rodeia. A maioria dos entrevistados considera que a oficina tem potencial de inovação, podendo tornar todo o processo de tomada de decisão no final do nono ano menos confuso, mais seguro e mais consistente.

**Palavras-chave:** currículo; orientação vocacional; desenvolvimento vocacional

## Abstract

Responsibility for promoting vocational development has been predominantly assigned to school psychologists. Their guidance tends to be more requested when students have to make important decisions in terms of choosing a course of study. Although research has paid more attention to the psychological dimensions than to the curricular dimensions of vocational development, it is important to notice that the process of curriculum design necessarily entails vocational issues. The management of vocational tracks, along with other kinds of tracks, within schools is a case in point. But more discussion is needed on the possibility of addressing vocational issues related to the content of certain school subjects, and also on the possibility of creating subjects or curricular projects with a specific focus on vocational development. A project of this kind was recently created by an elementary school from the Azores. It consists of a workshop aligned with the school's strategy for citizenship and development. This paper reports a study on the emergence of the initiative, with a special focus on the proponents' justifications. In order to characterize such justifications, we interviewed three teachers, a member of the school's executive council, and a school psychologist. All the interviewees stated that the workshop is important because the students lack knowledge on the world of work and on other aspects of society. Most interviewees consider that the workshop is potentially innovative and is likely to provide students with solid support for their vocational decisions.

**Keywords:** curriculum; vocational guidance; vocational development

## Introdução

Intervenções ao nível do desenvolvimento vocacional, em contexto escolar, têm-se baseado, essencialmente, no apoio ao aluno no processo de tomada de decisão, em momentos críticos do seu percurso escolar, como a transição do ensino básico para o ensino secundário (Baptista e Costa, 2004). Esse apoio tende a estar concentrado nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) das escolas. Mas o desenvolvimento vocacional também pode ser abordado numa perspetiva curricular.

A este propósito, Baptista e Costa (2004) sugerem que, sendo o desenvolvimento vocacional parte integrante do desenvolvimento global da personalidade, e sabendo que o currículo tem de contribuir para esse desenvolvimento, o currículo escolar do ensino básico passe a integrar, de forma explícita, o desenvolvimento de competências neste domínio, como sejam "o auto-conhecimento, a exploração vocacional e o planeamento vocacional" (Baptista e Costa, 2004, p. 174).

O desenvolvimento vocacional tem, necessariamente, uma dimensão curricular, na medida em que a política curricular, nos planos macro e meso, implica a gestão da oferta de cursos profissionais e de outros cursos de índole profissionalizante, a par com

outras ofertas. Mas a dimensão curricular do desenvolvimento vocacional não se restringe necessariamente à gestão, pelos decisores curriculares, dos referidos cursos, nem aos processos de decisão dos alunos quando optam por determinada via de estudo, de entre o leque de possibilidades disponível.

Em princípio, a discussão de questões vocacionais pode ser suscitada a partir de qualquer conteúdo ou competência curricular. Os conteúdos e as competências curriculares correspondem a conhecimentos, capacidades e atitudes que mereceram ser incluídas no currículo devido a razões legitimadoras, entre as quais pode estar a sua relevância numa perspetiva vocacional, no pressuposto de que a escola não pode ser insensível ao mundo do trabalho, apesar de a sua missão não se restringir à preparação dos alunos para o exercício de uma profissão. É neste sentido que alguns autores se referem a três dimensões da relevância curricular: individual, social e vocacional. Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks (2013) discutem-nas no contexto do ensino das ciências naturais e Sousa (2018) sugere que sejam consideradas no âmbito de todo o currículo.

Além da possibilidade de discussão de conteúdos de qualquer disciplina ou área curricular numa perspetiva vocacional, atendendo à maior ou menor relevância que lhes possa ser reconhecida em termos da sua utilidade no exercício de profissões e do seu potencial de consciencialização do aluno para oportunidades de carreira, é possível atender à possibilidade de criação de projetos ou outros espaços curriculares especialmente focados no desenvolvimento vocacional dos alunos, ou seja, espaços curriculares orientados não para determinados campos profissionais em particular mas sim para a familiarização dos alunos com o mundo do trabalho em geral.

A gestão tradicionalmente centralizada e uniformizadora do currículo em Portugal constituiu-se, durante muito tempo, como um forte obstáculo à criação de espaços curriculares originais por iniciativa das escolas. Mas a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, no Continente, e do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, nos Açores, no seguimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, facilita uma gestão flexível da matriz curricular de base, até 25% da carga horária, através de desenvolvimento de projetos, no âmbito de um espaço de gestão autónoma ao qual foi atribuída a designação oficial de “Domínios de Autonomia Curricular” (DAC).

É neste enquadramento legal que numa Escola Básica Integrada da Região Autónoma dos Açores emergiu recentemente uma oficina designada por Sociedade e Orientação Vocacional (SOV). No exercício da margem de autonomia curricular de que dispõem, os órgãos de administração e gestão da referida escola decidiram implementar essa oficina nos três ciclos do ensino básico a partir do corrente ano escolar de 2019/20. Este projeto é desenvolvido a partir da área de Cidadania e Desenvolvimento, o que corresponde a uma das três possibilidades de operacionalização dos DAC sugeridas por Cosme (2018), sendo as outras duas possibilidades o desenvolvimento de projetos em função de temáticas comuns ao património de várias disciplinas e o desenvolvimento de projetos “em função da utilização de instrumentos e procedimentos passíveis de serem mobilizados em diferentes disciplinas” (p. 36).

O alinhamento da oficina SOV com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017) faz-se sobretudo através dos temas “Mundo do trabalho” e “Empreendedorismo”, do terceiro grupo temático definido neste documento orientador.

### **3. Desenvolvimento vocacional: uma questão (também) curricular**

A promoção do desenvolvimento vocacional tende a ser encarada como um trabalho que compete sobretudo aos SPO, pelo que a investigação tem também atendido mais às dimensões psicológicas que às dimensões curriculares do desenvolvimento vocacional. Ainda assim, esta última tem sido considerada por alguns autores.

Como já referimos, Baptista e Costa (2004) defendem que o desenvolvimento vocacional é parte integrante do desenvolvimento da personalidade dos alunos em geral e, por isso, deveria ser contemplado pelo currículo escolar. Defendem ainda que o desenvolvimento vocacional deve começar cedo, ou seja, na educação básica. No mesmo sentido, Taveira (1999) apela ao desenvolvimento sistemático, no currículo do ensino básico, de estratégias promotoras do desenvolvimento vocacional dos alunos. Porém, como notam Caldeira, Maia, Moreira e Santos (2014), a atenção prestada ao desenvolvimento vocacional no domínio curricular tem sido especialmente escassa na educação de infância.



A assunção de uma dimensão curricular do desenvolvimento vocacional pode ser justificada numa perspetiva de relevância curricular. Se o currículo é um “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias” (Roldão, 1999, p. 34), vai-se construindo em função da relevância social que lhe vai sendo reconhecida. Mas a apropriação do currículo pelos alunos depende de um reconhecimento individual de que o currículo é relevante, no sentido de promotor de aprendizagens significativas, como refere Roldão (2013).

*A relevância não nasce dos objetos de estudo, constrói-se na relação do processo cognitivo do sujeito com esses conteúdos ou conceitos. Tornar-se-ão relevantes apenas se o processo de ensino desencadear dispositivos de aprendizagem que lhes atribuam significado e possibilitem a sua apropriação efetiva, em relação real com os diferentes campos de conhecimento. (p. 23)*

Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks (2013) defendem que a relevância curricular deve ser definida pelo impacto que as aprendizagens têm na vida dos alunos. Este impacto inclui a satisfação de necessidades, tendo em conta três dimensões da relevância curricular. Duas delas são a dimensão social e a dimensão individual, já aqui referidas. A outra é a dimensão vocacional, associada à tomada de consciência sobre vocações, bem como à compreensão de oportunidades de carreira.

Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks (2013) consideram que a relevância curricular tem uma componente intrínseca e uma extrínseca, e que pode ser situada tanto no presente como no futuro.

#### **4. Autonomia e flexibilidade curricular: um contexto facilitador**

Em 2017 foi publicado o Despacho n.º 5908/2017, através do qual o Ministério da Educação promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que abrangeu mais de 200 escolas. No mesmo ano foi publicado o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017), que define princípios, valores e áreas de competência a desenvolver. Em 2018 foram homologadas aprendizagens essenciais para os ensinos básico e secundário.

Ficaram assim criadas condições para a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, no Continente, e do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, nos Açores, que estabelecem novas organizações curriculares. Uma das principais características deste novo quadro legislativo consiste no facto de facilitar uma gestão flexível da matriz

curricular de base, até 25% da carga horária, através de desenvolvimento de projetos no âmbito dos DAC.

O preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A alude a questões vocacionais, ao afirmar que “a Escola, no cumprimento da sua missão, tem que preparar e formar os jovens, dotando-os de ferramentas necessárias para alcançarem o sucesso educativo e profissional”. De forma mais direta, na alínea d) do número 5 do artigo 19.º, o referido decreto sugere a promoção de “ações de orientação escolar e profissional, de modo a que os alunos optem por cursos, áreas e disciplinas que correspondam aos seus interesses vocacionais”.

## **5. A oficina SOV**

No contexto facilitador a que se refere a secção anterior, entrou em funcionamento, no corrente ano escolar de 2019/20, a já referida oficina SOV, numa Escola Básica Integrada da Região Autónoma dos Açores. Trata-se de um projeto desenvolvido no âmbito dos DAC em três turmas do ensino básico: uma do primeiro ciclo, uma do segundo e uma do terceiro. A oficina foi associada à área de Cidadania e Desenvolvimento, constituindo-se como meio privilegiado de abordagem aos temas “Mundo do trabalho” e “Empreendedorismo”, que constam do terceiro grupo temático considerado no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017).

Sendo a criação de uma oficina deste tipo uma novidade no contexto do sistema educativo açoriano, interessa-nos compreender as razões em que assenta a iniciativa. Por isso, assumimos o objetivo de identificar as justificações dos proponentes em relação à necessidade de criação da oficina. A proposta foi subscrita por três professores – um de cada ciclo do ensino básico – e por um psicólogo que trabalha no SPO, merecendo a aprovação dos órgãos de gestão da escola. Assim, para procurar atingir o referido objetivo, entrevistámos os três professores, o psicólogo e um membro do conselho executivo.

## 6. Resultados

A análise das respostas dos entrevistados possibilitou a identificação das razões justificativas da criação da oficina que foram mais invocadas. Os excertos que se seguem são representativos.

Vai ser diferente do que tem sido dado até agora e, por isso, dá motivação. Vai ser importante para os alunos. (Professor do 1.º ciclo do ensino básico)

Os alunos não conhecem o seu contexto social e a oficina pode ajudar muito nesse sentido. (Professor do 2.º ciclo do ensino básico)

É uma ideia fantástica. Realmente, é só no final do ensino básico que se trabalham estas questões, o que é insuficiente. (Professor do 3.º ciclo do ensino básico)

Para o contexto social desta escola, a oficina faz todo o sentido. Pode colmatar a ausência de noção de funcionamento da nossa sociedade por parte dos alunos. (Membro do Conselho Executivo)

Pode ajudar os alunos a compreenderem melhor a nossa sociedade. Pode fornecer bases sólidas para que os alunos tomem decisões mais ponderadas. Pode fazer com que os alunos vão descobrindo novos interesses. Os SPO necessitam de uma maior articulação com os demais profissionais da escola e a oficina pode promover isso. Uma orientação vocacional que atenda apenas à dimensão psicológica acaba por ser pouco. A orientação vocacional deveria ser inserida no currículo escolar. (Profissional do SPO)

Todos os entrevistados afirmaram que a implementação da oficina é importante porque, no contexto escolar em questão, faltam aos alunos noções sobre o funcionamento da sociedade e sobre a realidade das profissões. A maioria referiu que a oficina é inovadora. A maioria também referiu que a tradicional concentração da orientação vocacional no final do 3.º ciclo do ensino básico é insuficiente e que a oficina tem potencial para tornar todo o processo de tomada de decisão no final do nono ano menos confuso, mais seguro e mais consistente.

## Conclusão

As condições de que as escolas portuguesas passaram recentemente a dispor, em termos de autonomia curricular, facilitaram a emergência da iniciativa aqui relatada. Quando um grupo de profissionais ao serviço da escola identifica necessidades específicas de formação dos alunos pode sempre tentar encontrar resposta para essas necessidades, quaisquer que sejam as normas de gestão curricular em vigor. Mas as

respostas podem emergir mais facilmente quando as normas explicitam, em concreto, variadas possibilidades de criação de espaços curriculares baseados em iniciativas da própria escola.

Assim, no quadro normativo em vigor, os DAC apresentam-se como espaços que podem acomodar facilmente iniciativas curriculares através das quais se pretende dar resposta a preocupações como aquelas que motivaram os proponentes da oficina SOV, sobretudo o alegado défice de conhecimento, pelos alunos, do mundo das profissões, bem como a abordagem tradicional ao desenvolvimento vocacional, que tende a circunscrevê-lo ao trabalho dos SPO e a determinados momentos do percurso escolar dos alunos.

O pequeno estudo aqui relatado foca apenas as motivações dos proponentes da oficina SOV. Estudar a implementação da oficina ao longo do ano letivo poderá ser ainda mais interessante.

## Referências Bibliográficas

- Baptista, C. M., & Costa, J. A. (2004). O desenvolvimento vocacional numa perspectiva de integração curricular. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leandro (Orgs.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos princípios e orientações* (pp. 171-180). Coimbra: Almedina.
- Caldeira, S. N., Maia, P., Moreira, J., & Santos, E. (2014). *Brincando às profissões: intervenção em desenvolvimento vocacional no 1.º ciclo*. Comunicação apresentada ao X Congresso Iberoamericano de Psicologia/ 2.º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Governo da República Portuguesa.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- Sousa, F. (2018). Using action research and an improved conceptual framework to study the individual dimension of curriculum relevance. In J. Calder & J. Foletta (Orgs.), *(Participatory) Action Research: Principles, approaches, and applications* (pp. 151-176). New York: Nova Science Publishers.

Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49(1), 1-34.

Taveira, M. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 173-190.

## A trajetória da formação de professores em Educação Física no Brasil

Adriano Barros Carneiro

Instituto Federal do Ceará / Universidade do Minho

adriano.carneiro@ifce.edu.br

Isabel Maria da Torre Carvalho Viana

Universidade do Minho

icviana1@gmail.com

### Resumo

A presente proposta, perfilada por uma abordagem qualitativa, ambicionou constituir um contributo para as discussões sobre o currículo da formação de professores em Educação Física no Brasil. Para tanto, realizou-se uma análise dos modelos curriculares que permearam os diferentes contextos históricos do século XX. Os primeiros cursos de formação de professores em Educação Física tiveram seus currículos originados nas instituições militares, na década de 1930. Quatro modelos curriculares emergiram durante o século XX, nomeadamente a constituição do campo da Educação Física em 1939; a revisão curricular de 1945; o currículo mínimo e a formação pedagógica de 1969; e a Licenciatura e o Bacharelado de 1987. A pesquisa evidenciou que todos os modelos curriculares buscaram atender a formação docente em Educação Física, de acordo com o contexto histórico no qual estavam inseridos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Licenciatura; Currículo; Educação Física; Brasil.

### Abstract

This proposal, profiled by a qualitative approach, aimed to contribute to the discussions about the curriculum of teacher education in Physical Education in Brazil. Therefore, an analysis of the curricular models that permeated the different historical contexts of the twentieth century was performed. The first courses of teacher education in Physical Education had their curricula originated in military institutions in the 1930s. Four curricular models emerged during the twentieth century, namely the constitution of the field of Physical Education in 1939; the 1945 curriculum review; the minimum curriculum and educational background of 1969; and the 1987 Bachelor and Bachelor Degree. The research evidenced that all curricular models sought to attend the physical education teaching formation, according to the historical context in which they were inserted.

**Keywords:** Teacher Training; Graduation; Curriculum; Physical Education; Brazil.

Cofinanciado por:



## **Introdução**

Ao longo do tempo, diversos desenhos de currículos da formação de professores em Educação Física no Brasil emergiram e permearam o contexto histórico no qual estavam inseridos.

A proposta que apresentamos, enquadrada num estudo de doutoramento em Desenvolvimento Curricular, perfilada por uma abordagem qualitativa, ambiciona constituir um contributo para as discussões sobre o currículo da formação de professores em Educação Física no Brasil. Qual a trajetória da formação de professores em Educação Física no Brasil?

Esse estudo teve como objetivo analisar a trajetória da formação docente em Educação Física no Brasil no século XX. Utilizamos como fonte principal os estudos de Souza Neto, Alegre, Hunger e Pereira (2004), Braid (2013) e Araújo (2018).

Observamos que diferentes modelos curriculares permearam a trajetória da formação docente em Educação Física no Brasil no século XX, nomeadamente a constituição do campo da Educação Física em 1939; a revisão curricular de 1945; o currículo mínimo e a formação pedagógica de 1969; e a Licenciatura e o Bacharelado de 1987 (Krüger, 2007).

Esses modelos curriculares surgiram em diferentes contextos históricos trazendo as marcas e características político-econômicas de suas épocas, porém ressaltamos que não temos a intenção de aprofundar a discussão sobre esses momentos históricos. Nossa preocupação transcorreu em identificar as contribuições de cada modelo curricular para a formação docente em Educação Física no Brasil no século XX.

### **1. A constituição do campo da Educação Física de 1939**

Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008), os primeiros cursos de formação inicial em Educação Física tiveram seus currículos originados nas instituições militares, ainda nas primeiras décadas do Século XX. Embora haja relatos de um curso com programa civil, na Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, no ano de 1934.

O currículo dessa Escola era voltado para a formação do professor de Educação Física e do Instrutor de Ginástica, e segundo Castellani Filho (2013), influenciou diretamente na estruturação da maioria dos cursos superiores de Educação Física que foram surgindo.

Com o Decreto-Lei Nº 1.212/39 que criou a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, começou a se pensar um modelo curricular que atendesse as necessidades básicas para a formação superior em Educação Física (Benites, Souza Neto & Hunger, 2008).

A ideia era tornar a Escola Nacional de Educação Física e Desporto modelo para as demais escolas do país, buscando solucionar as necessidades da formação em Educação Física (Araújo, 2018).

Surge, assim, o primeiro modelo curricular para os cursos superiores de Educação Física no Brasil (Figura 1). Um currículo com características sexistas, com uma formação técnico-instrumental, voltado para o adestramento físico, com aulas teóricas e práticas, e duração de 02 anos para o curso de formação de professores em Educação Física e de 01 ano para os demais cursos (Araújo, 2018).

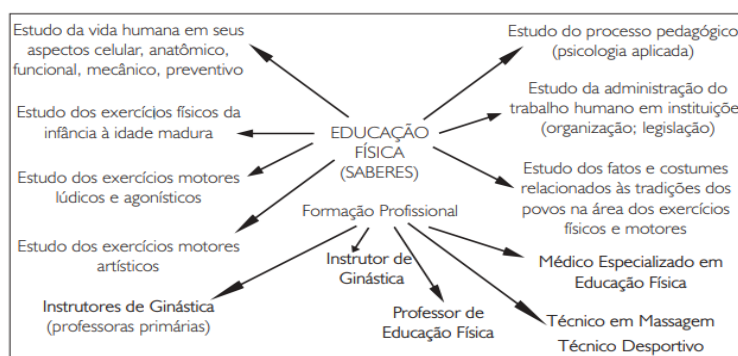


Figura 1. O modelo curricular de 1939

Fonte: Souza Neto et al. (2004)

## 2. A revisão curricular de 1945

O modelo curricular de 1939 sofre uma reformulação substancial a partir do Decreto-Lei Nº 8270/45, especificamente na sua estrutura organizacional, com destaque para o curso de professor de Educação Física que passa a ter duração de 03 anos. Mesmo com um aumento da carga horária e do número de disciplinas, a natureza biologicista continuou prevalecendo nesse currículo (Braid, 2013).

Um marco do currículo de 1945 foi a inserção de conteúdos direcionados à Educação Física na infância e à formação de professores para atuar nesta etapa da educação (Araújo, 2018).



Com a promulgação da LDB Nº 4024/61 a obrigatoriedade da Educação Física foi consolidada nos ensinos primário e médio, e a formação do professor começou a exigir um currículo mínimo, com disciplinas que contemplassem a formação cultural, profissional e específica à formação do professor (Benites et al., 2008).

Porém, o modelo curricular de 1945 (figura 2) continuou dando ênfase a uma formação técnico-instrumental, ancorada nas ciências biomédicas e nos conceitos anatomo-fisiológicos, em nome da disciplina, higiene e saúde da população, impossibilitando avanços no campo pedagógico da área (Araújo, 2018).



Figura 2. O modelo curricular de 1945

Fonte: Souza Neto et al. (2004)

### 3. O currículo mínimo e a formação pedagógica de 1969

Nas décadas de 1960 e 1970 o esporte passou a ser destaque internacional e no Brasil como um fenômeno de massas (Braid, 2013). O Decreto-Lei nº 705/69 tornou a Educação Física obrigatória em todas as etapas da educação, com predominância no ensino superior. Um ano antes, a Lei nº 5540/68, conhecida como Reforma Universitária foi aprovada com o propósito de instituir normas específicas para o funcionamento do ensino superior brasileiro, estimulando a prática da Educação Física nesse nível de ensino (Brasil, 1969).

Nesse contexto, coube ao Conselho Federal de Educação (CFE) por meio da Resolução CFE nº 69/69 instituir um currículo mínimo para a formação de professores em Educação Física. O advento desse novo currículo apresentou duas modalidades de habilitação: Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo, sob uma nova

matriz curricular com enfoque no aprimoramento da aptidão física, centrado no “saber-fazer” (Krüger, 2007).

A orientação didático-pedagógica desse período, assim como nas décadas anteriores, ainda permanece com traços militaristas, com o professor sendo o centro do processo ensino-aprendizagem, com ênfase numa formação esportiva mecanicista (Azevedo, 2016).

Apesar de todos os esforços da proposta curricular de 1969 (figura 3), principalmente na adoção de disciplinas pedagógicas, a formação de professores em Educação Física continuou atendendo aos interesses do Estado, por meio da massificação esportiva, promovendo uma formação biologicista, esportivista e tecnicista (Castellani Filho, 2013).

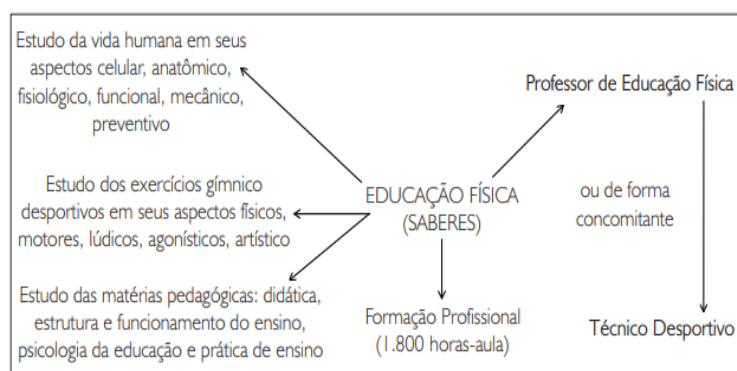


Figura 3. O modelo curricular de 1969

Fonte: Souza Neto et al. (2004)

Contudo, mesmo com resquícios militaristas, a formação inicial em Educação Física nesse período começou a evoluir, de acordo com Benites et al. (2008) devido o retorno ao Brasil de inúmeros docentes que foram cursar seus mestrados e doutorados no exterior.

Segundo Araújo (2018), na década de 1980 houve um intenso fortalecimento dos movimentos renovadores e democráticos, com apelos mais pedagógicos e humanistas, fazendo com que o discurso biologicista perdesse força, ampliando as discussões em torno da função social da Educação Física e do seu fazer-pedagógico.

#### 4. A Licenciatura e o Bacharelado de 1987

O modelo curricular de 1969 começa a ser questionado dando lugar a um novo currículo instituído pela Resolução MEC/CFE nº 3/87, resultando em significativas mudanças e reorganização da formação de professores em Educação Física (Araújo, 2018).

No campo educacional o modelo de massificação esportiva começou a ser questionado, e o esporte passou a ser considerado em três dimensões: esporte-educação, esporte-participação e esporte-rendimento (Pereira, 2014).

No campo acadêmico-científico amplos debates foram disseminados buscando definir um currículo mínimo que preparasse os futuros profissionais de Educação Física para atender as novas demandas do mercado, além de reconhecer a Educação Física como uma área de conhecimento para o desenvolvimento de pesquisa e dispenderem uma preocupação maior pela Educação Física escolar (Braid, 2013).

Um marco desse modelo curricular de 1987 (figura 4) foi a autonomia e flexibilidade dispensadas às instituições para elaborarem os seus próprios currículos com ampla liberdade, ajustando-os às características regionais e às necessidades da sua comunidade acadêmica (Araújo, 2018).

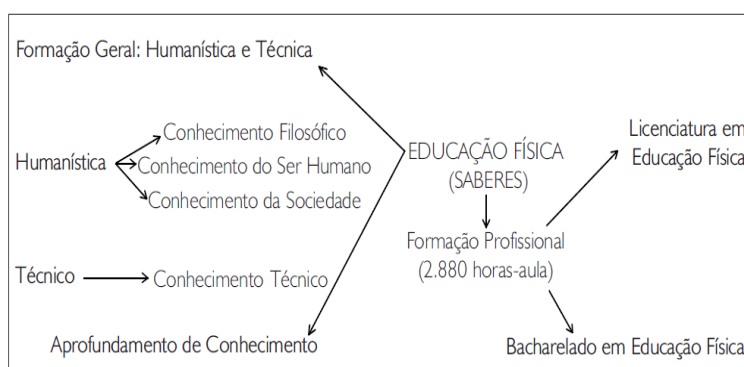


Figura 4. O modelo curricular de 1987

Fonte: Souza Neto et al. (2004)

Nista-Picolo (2010) considera que a Resolução MEC/CFE nº 3/87 deu um relevante impulso na formação, pois extinguiu o currículo mínimo e propôs uma nova organização curricular, instituindo o bacharelado visando formar profissionais que pudessem intervir na educação não escolar e a licenciatura plena visando formar

profissionais para atuar na educação básica, ambas as formações com uma proposta curricular flexível, agora com uma carga horária mínima de 2880 horas cursadas num prazo mínimo de 04 anos, e saberes organizados em duas grandes áreas: formação geral e formação específica.

Para Dalmas (2012), essa normativa não conseguiu atingir os objetivos propostos, pois grande parte dos cursos passou a oferecer uma Licenciatura ampliada buscando alcançar todas as áreas de intervenção do profissional de Educação Física, porém conferindo os dois títulos em uma formação concomitante. Fato que gerou amplas discussões na época sobre as áreas de atuação do profissional de Educação Física e suas especificidades, já que o mercado não enxergava essa dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado (Braid, 2013).

Apesar de todos os avanços do modelo curricular de 1987, a formação de professores em Educação Física ainda apresentava uma fragmentação do conhecimento e um distanciamento entre a pesquisa e o mundo do trabalho (Araújo, 2018).

Esse quarto modelo curricular manteve-se até a promulgação da LDB nº 9394/96 que reformou a educação superior no Brasil. Com a Lei nº 9696/98 que regulamentou a profissão de Educação Física no Brasil, o currículo e o campo de intervenção do profissional de Educação Física começou a ser novamente redesenhado (Araújo, 2018).

## **Conclusão**

Vislumbramos que todos os modelos curriculares que emergiram no século XX buscaram atender os requisitos mínimos da formação de professores em Educação Física no Brasil, contudo de acordo com as necessidades do contexto histórico no qual estavam inseridos.

A pesquisa evidenciou traços importantes de avanços e retrocessos em alguns desses modelos curriculares, de acordo com as características político-econômicas da época.

Entre os avanços podemos destacar a busca da legitimação da Educação Física como campo de conhecimento científico, ampliando as discussões em torno da função social da Educação Física e do seu fazer-pedagógico, e a autonomia e flexibilidade dispensada às instituições de ensino superior pelo modelo curricular de 1987 para

ajustarem seus currículos de acordo com as necessidades e peculiaridades da comunidade acadêmica.

Entre os retrocessos podemos destacar o discurso biologicista/tecnicista/esportivista que permeou por bastante tempo o processo formativo no ensino superior brasileiro e o não reconhecimento da sociedade frente à dicotomia entre licenciatura-bacharelado.

Percebemos que pensar a formação docente em Educação Física é entender que a sua função social terá significados próprios de acordo com o contexto histórico vivido, e que cada modelo curricular, com avanços e/ou retrocessos, sempre contribuirá para refletirmos sobre o desenvolvimento da formação docente desse vasto campo de conhecimento científico.

## Referências Bibliográficas

- Araújo, R. A. S. (2018). *Currículo de formação docente em educação física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares* [Tese de doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Azevedo, A. C. B. (2016). *Fundamentos da teoria curricular para (re)formulação de projetos pedagógicos em Educação Física*. Campo Grande, MS: Editora UFMS.
- Benites, L. C., Souza Neto, S., & Hunger, D. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. *Educ. Pesq.*, 34(2), 343-360.
- Braid, L. M. C. (2013). *Caminhos de uma mudança no currículo de graduação em Educação Física: construção de um coletivo docente* (Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal).
- Brasil. (1969). Congresso Nacional. *Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969*. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Brasil.
- Castellani Filho, L. (2013). Educação física no Brasil: a história que não se conta. *Coleção Corpo & Motricidade*, 19. Papirus: São Paulo.
- Dalmas, L. C. (2012). *Os currículos dos cursos de educação física do distrito federal após as diretrizes curriculares nacionais*. Disponível em: [http://www.concoce.org/trabalhos/comunicacoes/os\\_curriculos\\_dos\\_cursos\\_de\\_educacao\\_fisica\\_do\\_distrito.pdf](http://www.concoce.org/trabalhos/comunicacoes/os_curriculos_dos_cursos_de_educacao_fisica_do_distrito.pdf). Acesso em 05/09/2018.
- Krüger L. G. (2007). *As concepções da formação profissional da licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil).
- Nista-Piccolo, V. L. (2010). Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. *Rev. bras. docên. ens. pesq. educ. fís.* 2(1), 111-125.
- Pereira, J. A. G. (2014). *Formação em Educação Física: discursos e a prática curricular* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasil).

Souza Neto, S., Alegre, A. N., Hunger, D., & Pereira, J. M. (2004). A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, 25(2), 113-128.*

## Projeto de Iniciação à Docência como experiência formativa para um currículo articulado à realidade

Ana Karinne de Moura Saraiva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

anakarinne.saraiva@gmail.com

Moêmia Gomes de Oliveira Miranda

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

moemiagomes@gmail.com

Joselia Bandeira de Moura Medeiros Saraiva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

joselia-bandeira@hotmail.com

Maria Carmélia Sales do Amaral

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

carmeliasales@bol.com.br

### Resumo

O presente estudo objetivou relatar a experiência do Programa de Iniciação à Docência implementado pela Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Brasil cujo eixo temático foi Educação Ambiental na perspectiva da promoção da saúde. A experiência ocorreu no período de 2013 a 2018 na Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel e na Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia em Mossoró/RN/Brasil. As ações foram desenvolvidas por alunos das licenciaturas de enfermagem, ciências biológicas, geografia, ciências sociais e pedagogia, bem como por professores supervisores das escolas citadas e coordenadas por professoras da universidade, sendo 36 alunos, 5 supervisores e 2 coordenadoras. Assumi como base referencial a concepção de educação ambiental na perspectiva na promoção da saúde plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais da sociedade capitalista neoliberal em suas contradições. Construção e implementação de ações político-pedagógicas interdisciplinares e flexíveis tendo a realidade social como ponto de partida e de chegada para a aprendizagem. Ademais, possibilitou planejamento e avaliação em caráter coletivo, participativo e democrático como forma de possibilitar a articulação entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento que integrava o programa. Adotou metodologias ativas e, conseqüentemente, uma nova compreensão acerca do espaço de sala de aula, bem como da relação professor/aluno, como forma de proporcionar um olhar ampliado e reflexivo para a realidade na qual as escolas parceiras estavam

inseridas e a sua relação com os problemas ambientais e a promoção da saúde. A implementação de um programa de Iniciação à Docência interdisciplinar de perspectiva crítica requer o conhecimento do cenário global, seus determinantes e implicações que definem o contexto em que se move o currículo e a atuação pedagógica, tendo em vista contribuir com transformação da realidade de vida e o estabelecimento de um processo emancipatório dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Promoção da Saúde; Ensino.

### **Abstract**

This study aimed to report the experience of the Teaching Initiation Program implemented by the Nursing College of the State University of Rio Grande do Norte - Brazil, which thematic axis was Environmental Education from the perspective of health promotion. The experience took place from 2013 to 2018 at Monsenhor Raimundo Gurgel State School and Jerônimo Vingt Rosado Maia State School in Mossoró/RN/Brazil. The actions were developed by students from teaching graduation nursing, life sciences, geography, social sciences and pedagogy, as well as supervising teachers from the mentioned schools and coordinated by university teachers, being 36 students, 5 supervisors and 2 coordinators. It was assumed as a referential base the conception of environmental education in the perspective of promoting full, contextualized and critical health, which highlights the structural problems of neoliberal capitalist society in its contradictions. Construction and implementation of interdisciplinary and flexible political-pedagogical actions with the social reality as a starting and finishing point for learning. In addition, it enabled planning and evaluation on a collective, participatory and democratic character as means of enabling the articulation between the knowledge of the different areas of knowledge that were part of the program. Active methodologies were adopted and, consequently, a new understanding about the classroom space, as well as the teacher/student relationship, as a way to provide a broad and reflective perspective at the reality in which the partner schools were inserted and its relationship with environmental problems and health promotion. The implementation of a critically perspective interdisciplinary Teaching Initiation program requires knowledge of the global scenario, its determinants and implications that define the context in which the curriculum and pedagogical performance move, in order to contribute to the transformation of the reality of life and the establishment of an emancipatory process of the subjects involved.

**Keywords:** Environmental Education; Health Promotion; Teaching.

### **Introdução**

A Educação brasileira tem enfrentado historicamente profundos desafios. Para Severino (2002 como citado em Azevedo, Ghedin & Gonzaga, 2012) podem estar relacionados à três aspectos, ou seja, institucional, pedagógico e ético-político. Institucional no diz respeito às políticas de Estado, o financiamento e as condições de trabalho e gestão; pedagógico quanto à formação do professor que, em grande parte,



centra-se na disciplinaridade e teorização, ficando muitas vezes distante da investigação e da realidade; e, por fim, o compromisso ético-político em construir uma cidadania inclusiva e democrática.

Esses desafios repercutem profundamente na formação inicial dos professores produzindo, inclusive, uma desvalorização das licenciaturas e do trabalho docente. Gatti (2014, p.24) ao realizar estudo sobre o estado do conhecimento acerca da formação inicial de professores nos cursos de graduação no Brasil, identifica que seus limites dizem respeito à:

[...] improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos.

Esses impasses na formação inicial dos professores demandam novas posturas institucionais, bem como políticas mais vigorosas (Gatti, 2014), pois revelam uma formação frágil, distante das necessidades formativas que demandam da sociedade e para a educação básica (Azevedo, Ghedin & Gonzaga, 2012).

É importante ressaltar que não pretendemos responsabilizar a formação e o professor pelos problemas da Educação brasileira, pois reconhecemos que eles extrapolam o espaço da sala de aula, a relação professor/aluno e a escola/universidade (Azevedo et al. 2012). Dizem respeito, também, aos diversos interesses que permeiam a produção e organização da sociedade, que passam, inclusive, pela definição e compromisso das políticas de Estado com a conservação ou a transformação das desigualdades e da exclusão social que vive grande parcela da população do país.

Portanto, é nesse cenário de profundos desafios para a Educação e a Formação de professores que foi desenvolvido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), em cooperação com universidades públicas e secretarias de educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O PIBID foi criado em 2007, mas desde então passou por diferentes formatos e dimensões. Mesmo assim, para participar do programa é necessário que haja um convênio entre Instituição de Ensino Superior (IES) e Instituição(ões) de Ensino Escolar(es) públicas com a finalidade de, coletivamente, definirem e implementarem um projeto institucional. Nesse projeto institucional há subprojeto(s)

Regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010 e pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, tinha como objetivo contribuir com a iniciação à docência de estudantes de licenciatura, a qualificação de professores da Educação Básica, bem como a melhoria da educação básica da rede pública de ensino (CAPES, 2013). Possibilitou o desenvolvimento de estratégias concretas de articulação entre instituições e sujeitos em todo o país, movimentando uma rede de trabalho e formação, que envolvia Universidades, Escolas públicas, bem como alunos e professores da educação básica e do ensino superior.

Nessa rede articulada, o conhecimento compartilhado considerava a pluralidade das escolas públicas, estimulava o enraizamento da cultura local e provocava o olhar crítico sobre as conexões com o não local. Partia da compreensão que era necessário o estudante da licenciatura ter uma aproximação real e concreta, desde os primeiros anos de sua formação com realidade viva da educação básica pública, rompendo com a prerrogativa de que *“a universidade ‘forma’ e a escola ‘recebe’ os novos professores”* (Martins Filho & Souza, 2015, p. 110).

Desse modo, buscava romper com uma concepção idealista e vocacionada do magistério, que contribuí para um “choque de transição” nos anos iniciais da carreira docente (Tardif, 2002), bem como uma prática acrítica e abnegada.

É importante destacar, que o PIBID não buscava contribuir, apenas, com a Universidade e a formação inicial dos professores, mas também com as escolas parceiras. Isso porque, todas as atividades exercidas pelos alunos das licenciaturas eram planejadas com o professor supervisor, que assumia o papel de mediador entre a escola e o programa, sendo o docente da Universidade o coordenador desse processo. Com isso, buscava contribuir com a formação continuada do professor supervisor (Oliveira, Fernandes & Fagundes, 2016), bem como instituir novos saberes e práticas no cotidiano da escola.

Como parte desse movimento nacional, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em particular a Faculdade de Enfermagem planejou e desenvolveu ações de investigação, inovação tecnológica e formação docente por meio do Subprojeto Interdisciplinar

---

específicos definidos a partir da área de conhecimento do curso de licenciatura, o qual deverá ser submetido à CAPES por meio de chamada pública. Fazem parte do programa: coordenador institucional (professor da IES); coordenador de área de gestão de processos educacionais (professor da IES); coordenador de subprojectos (professor da IES); professor supervisor da escola pública; e, estudante de licenciatura (CAPES, 2013).

- Campus Central (edital nº 61/2013) entre os anos de 2013 a 2018. O referido subprojeto tinha como referência a realidade social na qual as escolas parceiras estavam inseridas, bem como o eixo temático “Educação Ambiental na perspectiva da Promoção da Saúde”.

A escolha da temática considerou o crescimento dos problemas ambientais e sua interface com a saúde e a educação, no Brasil e, conseqüentemente, no município de Mossoró/RN, em especial, em meados do século XIX, com os intensos impactos do processo de industrialização e urbanização sobre as condições de vida/saúde e acirrados a partir do século XX com a abertura do capital para a produção de monoculturas. Esses problemas são vistos como resultados de processos políticos, históricos e sociais.

Esclarecemos que o referido Subprojeto ocorreu na Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel e na Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia em Mossoró/RN nos horários matutino, vespertino e noturno. As ações definidas coletivamente, foram desenvolvidas por alunos das licenciaturas de enfermagem, ciências biológicas, geografia, ciências sociais e pedagogia, bem como por professores supervisores das escolas citadas e coordenadas por professoras da FAEN/UERN, sendo 36 alunos, 5 supervisores e 2 coordenadoras.

Diante do exposto, o presente capítulo buscou relatar a experiência do Programa de Iniciação à Docência implementado pela Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Brasil cujo eixo temático foi Educação Ambiental na perspectiva da promoção da saúde.

### **1. O subprojeto interdisciplinar: relato de uma experiência**

A problemática ambiental constitui-se em um dos temas mais relevantes da atualidade, considerando que o fortalecimento do capitalismo neoliberal tem aprofundado os problemas ambientais, com sérias repercussões para a vida e a sociedade. Para Mézaros (2011), trata-se de uma repercussão em magnitudes até o momento desconhecidas na história da humanidade, o que coloca a existência humana diante de uma crise civilizatória.

São situações marcadas pelo conflito, esgotamento e destrutividade que se expressam nos limites materiais ao crescimento econômico exponencial; na expansão urbana e demográfica; na tendência ao esgotamento de recursos naturais e energéticos não-renováveis; no crescimento acentuado das desigualdades sócio-econômicas intra e internacionais, que alimentam e tornam crônicos os processos de exclusão social; no avanço do desemprego estrutural; na perda da biodiversidade e na contaminação crescente dos ecossistemas terrestres, entre outros (Lima, 1999, p. 135).

Portanto, dizem respeito a todas as situações que comprometem a qualidade da vida humana em particular e ameaçam a continuidade da vida. Não está restrita a dimensão

ecológica, mas recupera o princípio de totalidade considerando o ser humanos como parte do meio ambiente e afetado com problemas que não sendo ecológicos são socioambientais, tais como o racismo, a homofobia, o machismo, dentre outros que interferem na qualidade de vida.

Assim, tem conquistado o reconhecimento social e suscitado debates que buscam compreendê-la e construir estratégias, para o seu enfrentamento, coerentes com a magnitude do problema.

Diante desse cenário, compreendemos que a universidade não está fora, separada, mas faz parte da totalidade da vida social, em relações de mútuas interatuações. Assim, os problemas da sociedade, são problemas da universidade. Essa instituição, não perder sua vocação crítica e sua capacidade de visão de conjunto e assumir o desafio com a reflexão crítica sobre a problemática ambiental.

Com essa compreensão, a UERN assumiu o desafio com a implementação do subprojeto “A educação ambiental na perspectiva da promoção da saúde” tendo como objeto, o papel formativo da educação ambiental e da promoção da saúde, enquanto saberes e práticas que se articulam na medida em que os problemas ambientais comprometem a qualidade da vida humana e exige uma educação que possibilite a crítica da realidade na qual essa problemática está inserida.

Para dar conta do desafio assumido, adotou como base referencial a concepção de educação ambiental plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais da sociedade capitalista neoliberal em suas contradições. Essa base referencial, pressupõe o reconhecimento da existência das desigualdades sociais e assumir o compromisso com a transformação da sociedade de exclusão social (Loureiro, 2003).

No que se refere à saúde, o subprojeto partiu do pressuposto que existe uma relação dialética e histórica entre as formas de viver e trabalhar dos sujeitos e o seu processo saúde/doença. Portanto, saúde/doença como processo e não como categorias dicotômicas.

Assim, o processo saúde/doença é determinado pelo modo como o homem se apropria da natureza em um dado momento, apropriação esta que se realiza por meio do processo de trabalho, baseado em determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção (Laurell, 1982, p. 16).

Essa concepção de processo saúde/doença constitui uma expressão do processo geral da vida e requer compreender por que e como as condições sociais se organizam historicamente nos distintos modos de vida/trabalho característicos de grupos sociais em diferentes posições na sociedade.

As bases referenciais adotadas possibilitaram a construção e implementação de ações político-pedagógicas interdisciplinares tendo em vista que a problemática ambiental é

complexa e interdisciplinar (Loureiro, 2003) e requer uma imbricada relação entre os diversos saberes disciplinares na perspectiva de contribuir para uma compreensão mais ampliada e aprofundada da realidade.

Considerando a natureza interdisciplinar e crítica do subprojeto, todas as ações realizadas recorreram a metodologias ativas como forma de possibilitar uma aprendizagem significativa e coerente com a realidade na qual a educação ambiental e a saúde estão inseridas.

Consequentemente, uma nova compreensão acerca do espaço de sala de aula, ou seja, concebendo-o como qualquer espaço no qual ocorre a aprendizagem. A intenção, superar a concepção de sala de aula como quatro paredes frias dentro de em uma instituição escolar formalmente reconhecida pela sociedade.

Ademais, as metodologias ativas pressupõem o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem e exigem uma relação horizontal e democrática entre professor e aluno, como forma de proporcionar um olhar investigativo e reflexivo para a realidade na qual as escolas parceiras do subprojeto estavam inseridas e a sua relação com os problemas ambientais e a promoção da saúde.

Com essa compreensão, o subprojeto realizou sessões de estudos, seminários temáticos e rodas de conversas para aproximação e aprofundamento da temática articuladora do subprojeto. Além desses estudos, outras atividades foram realizadas como: a produção de materiais didático-pedagógicos; o apoio a organização e/ou reestruturação de hortas orgânicas nas escolas parceiras; a elaboração de sequências didáticas para o estudo da educação ambiental e da saúde; e, a sistematização de estudos e produção de artigos acadêmicos.

**As sessões de estudos, seminários temáticos e rodas de conversas** se constituíram em atividades frequentes do subprojeto e abordaram temas como: os problemas ambientais e o papel da educação; a diversidade conceitual no campo da educação ambiental e da promoção da saúde; a relação entre meio ambiente, saúde e trabalho; a política nacional de educação ambiental e sua efetivação no espaço escolar; práticas pedagógicas; metodologias ativas; a contribuição de Paulo Freire para a educação ambiental; entre outros.

Estas atividades foram abertas à participação da comunidade acadêmica e escolar, da universidade e da educação básica, movidas pela intenção de socializar estudos para além do PIBID e ampliar o debate.

Ademais, possibilitaram a aproximação com a temática, bem como a identificação dos nexos entre a formação específica de cada curso (geografia, pedagogia, biologia, enfermagem e ciências sociais), descobrindo o que determina o currículo, por eles vivenciados, em relação a educação ambiental e saúde, além da construção de proposições para essa abordagem com os professores da educação básica e no âmbito das licenciaturas.

Embora existam nexos entre os saberes e práticas de cada formação específica, ficou evidente que a concepção de currículo adotada pela universidade e pela educação básica era, ainda, hegemonicamente, como uma organização rígida e acabada.

Assim, as atividades citadas possibilitaram a reflexão acerca da importância de compreender o currículo como processo dinâmico, flexível e social. Portanto, um verdadeiro artefato social (Almeida, 2004). Nesse sentido, o currículo rompe com formas cristalizadas de compreender a produção de conhecimento avançando para o seu entendimento como instrumento orientador da ação educativa em sua totalidade. Envolve o esforço permanente e complexo do grupo na elaboração de significados sociais, culturais e políticos sobre o fenômeno educativo e a ação pedagógica de formar cidadãos conscientes da sua participação como sujeitos sociais.

A concepção de currículo como artefato social requer um ensino que tenha a realidade como ponto de partida e de chegada para a aprendizagem. Com essa compreensão, foi realizado um **diagnóstico sobre a inserção da educação ambiental e promoção da saúde nas escolas da educação básica, parceiras do subprojeto do PIBID.**

O diagnóstico buscou compreender as concepções dos professores do ensino básico, sobre os saberes e práticas relativos a educação ambiental e promoção da saúde com a finalidade de identificar demandas para um trabalho coerente com a realidade.

A aproximação com a realidade é imprescindível para a Educação Ambiental, uma vez que, ela, revela o contexto em que se move a ação pedagógica. Para Loureiro (2003), é importante trabalhar os problemas específicos de cada grupo social, principalmente quando se tem por finalidade o compromisso em contribuir com transformação da realidade de vida e o estabelecimento de um processo emancipatório. Os grupos possuem peculiaridades ligadas à situação particular de seus ambientes, ao modo como interagem neste, à percepção dos problemas e no estabelecimento da sua especificidade na dialética com as determinações históricas e cenários mais amplos.

A **produção de materiais didático-pedagógicos** levou em consideração as necessidades identificadas para a abordagem da temática a partir da interação entre os saberes. Foram produzidos cartilhas pedagógicas, jogos, documentários, poesia, literatura de cordel, maquetes, entre outros. Todas as atividades foram desenvolvidas tendo como princípio a reciclagem e a reutilização de materiais.

A atividade relativa ao **apoio a organização e/ou reestruturação de hortas orgânicas nas escolas parceiras** foi precedida de todo um processo de discussão sobre o uso abusivo dos agrotóxicos e a possibilidade de produção orgânica como forma de garantir uma boa qualidade

de vida. Inicialmente essa preparação, com base na agroecologia, foi feita com a equipe de bolsistas e posteriormente com as escolas parceiras por profissionais da área.

Outra atividade significativa foi a **elaboração de sequências didáticas para o estudo da educação ambiental e da saúde**. Essa atividade envolveu os bolsistas do subprojeto e, em especial, os docentes das escolas parceiras que construíram, coletivamente, sequências didáticas relativas a cada área de ensino participante deste projeto, inserindo a temática ambiental e a promoção da saúde nos conteúdos previstos em seus respectivos planos de ensino.

Por fim, a **sistematização de estudos e produção de artigos acadêmicos** se configurou como a atividade de documentação histórica das experiências vivenciadas no decorrer da implementação do subprojeto, bem como de acúmulo de subsídios colocados à disposição da comunidade escolar e acadêmica. Consequentemente, socializados por ocasião de eventos e por meio de artigos publicados em periódicos.

Ressaltamos que em todas as etapas de construção, implementação e avaliação do subprojeto assumiram um caráter coletivo, democrático e participativo como forma de possibilitar a articulação entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento que integravam o subprojeto citado.

## **Conclusão**

O Programa de Iniciação à Docência, particularmente o Subprojeto Interdisciplinar relatado nesse estudo, contribuiu para aumentar o interesse dos jovens pela profissão docente, ajudando-os a construir a própria identidade profissional e a permanecer na licenciatura até concluir os estudos. Em paralelo, também contribuiu com o estímulo para profissionalização e formação continuada de professores e se constituiu em espaço privilegiado de diálogo e de trabalho integrado, derrubando os muros que separam Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da Educação Básica.

Ademais, mobilizou alunos, professores, pais e gestão da escola na perspectiva de contribuir para imprimir uma outra qualidade a aprendizagem e um novo sentido à vida na escola. Esta qualidade e este novo sentido teve por base o planejamento e desenvolvimento de ações de investigação e práticas pedagógicas ativas tendo como referência a realidade social. Uma formação coerente com a realidade social aproxima a universidade da educação básica resgatando um compromisso ético e político historicamente fragilizado.

De igual modo, possibilitou o diálogo entre saberes e práticas específicos das licenciaturas envolvidas, na tentativa de transpor as fronteiras disciplinares para construir

compreensões e posturas mais consistentes acerca da temática “Educação Ambiental na Perspectiva da Promoção da Saúde”, eixo orientador do Subprojeto Interdisciplinar - Campus Central.

Infelizmente, em função da publicação do Edital N° 7/2018 – CAPES, algumas licenciaturas não foram contempladas no programa, a exemplo, enfermagem, bem como a modalidade Interdisciplinar foi extinta. Isso implicou em descontinuidade do programa, em especial, na abordagem dos temas transversais, que são essenciais para formação dos graduandos e dos alunos da Educação Básica e que o PIBID poderia se constituir em estratégia de fortalecimento desse debate nas escolas.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, M. D. (2004). *Currículo como artefato social*. (2.ª ed). Natal: EDUFRN.
- Azevedo, R. O. M., Ghedin, E., Silva-Forsberg, M. C., & Gonzaga, A. M. (2012). Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educação*, 12(37), 997-1026. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4861>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2013). Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília. Recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 25(57), 24-54. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/ arquivos/1899/1899.pdf>
- Laurell, A. C. (1982). La Salud-Enfermidade como Processo Social. *Revista Latinoamericana de Salud*, 2, 7-25.
- Lima, G. (1999). Questão ambiental e educação. *Ambiente & Sociedade*, 5, 135-153.
- Loureiro, C. F. B. (2003). Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*, 8, 37-54.
- Martins Filho, L. J., & Souza, A. R. B. (2015). Formação de professores e PIBID: olhares da prática. *Caderno Pedagógico*, 12(2), 103-121. Recuperado de <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/962/950>
- Mészáros, I. (2001). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, B. R. E., Fernandes, F. E. T., & Fagundes, G. M. (2016, maio). O PIBID na escola: Aprendizagens que fazem a diferença. *Anais do IV Seminário Nacional do Ensino Médio/ Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade: Ensino, Juventude e Diversidade na Escola Pública*. Mossoró, RN, Brasil, 4. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/oB96PRoBib4JbQm4wY3dXTXNBQmc/view>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2.ª ed.). Petrópolis: Vozes.



## **As Associações de Professores no campo de recontextualização oficial. O envolvimento dos professores nas Aprendizagens Essenciais**

Sílvia de Almeida

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Universidade Nova de Lisboa – CICS.NOVA

silvia.almeida@fcsh.unl.pt

Maria do Céu Roldão

Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica do Porto -  
CEDH

mrceuroldao@gmail.com

Natália Barcelos

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Universidade Nova de Lisboa – CICS.NOVA

nmbarcelos88@gmail.com

### **Resumo**

A presente comunicação pretende apresentar os primeiros resultados de uma investigação em curso sobre o envolvimento das Associações de Professores na redação das Aprendizagens Essenciais (AE).

A literatura tem referido a necessidade de envolver os professores no desenvolvimento curricular. Os estudos têm demonstrado as dificuldades sentidas pelos professores e a necessidade de apoio especializado para lhes fornecer o suporte necessário para que o desenvolvimento curricular seja mais efetivo. A investigação em curso apresenta dois objetivos, a saber, perceber as dificuldades sentidas pelos professores na redação das AE e o apoio prestado pelo Ministério da Educação (ME).

Como metodologia, para a recolha de dados junto das 18 Associações de professores que elaboraram as AE utilizou-se a técnica do focus group (Morgan, 1997). De forma a triangularmos os dados, aplicámos duas entrevistas a dois especialistas em currículo contratados pelo Ministério da Educação. Os discursos produzidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo no Programa MAXQDA. A recolha de dados sobre o processo político foi realizada a partir do discurso dos professores e da documentação oficial do ME (Legislação, relatórios, comunicados).

Como primeiros resultados, no que respeita à composição das equipas das Associações de professores, estas contêm sobretudo especialistas nas disciplinas em questão e recorreram em grande parte a consultores. As Associações colaboraram muito pouco entre si. O apoio prestado pelo ME foi essencialmente o suporte técnico das equipas da Direção-Geral da Educação e de três especialistas em currículo exteriores que já entraram tarde no processo. As dificuldades sentidas

pelos professores acentuam-se nas áreas de “Curriculum design expertise”, “Pedagogical content knowledge” e “Curricular consistency expertise” (Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2014).

**Palavras-chave:** Associações de Professores; Aprendizagens Essenciais; Campo da recontextualização oficial; Conhecimento para o desenvolvimento curricular; Políticas curriculares.

### **Abstract**

This paper aims to present the first results of an ongoing research into the involvement of Teachers Associations in the writing of Essential Core Curriculum. The literature has referred to the need to involve teachers in curriculum development. Studies have shown the difficulties experienced by teachers and the need for specialized support to provide them with the support needed to make curriculum development more effective. The ongoing research has two objectives, namely, to understand the difficulties felt by teachers in the writing of Essential Core Curriculum and the support provided by the Ministry of Education.

As a methodology, to collect data from the 19 Teachers Associations that elaborated the Essential Core Curriculum, the focus group technique was used (Morgan, 1997). In order to triangulate the data, we conducted two interviews with two curriculum specialists hired by the Ministry of Education. The speeches produced were analyzed using content analysis in the MAXQDA Program. Data collection on the political process was carried out from the teachers' speech and the official documentation of the Ministry of Education (Legislation, reports, communiqués).

As a first result, as regards the support provided by the Ministry of Education was essentially technical support from the Directorate-General for Education teams and three outside curriculum specialists who were late in the process. The difficulties experienced by teachers are highlighted in the areas of “Curriculum design expertise”, “Pedagogical content knowledge” and “Curricular consistency expertise” (Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2014).

**Keywords:** Teachers Associations; Essential Core Curriculum; Field of official recontextualization; Knowledge for curriculum development; Curriculum policies.

## **Introdução**

Na literatura a necessidade de envolver os professores no desenvolvimento curricular nos vários níveis tem sido avançada, sobretudo na segunda metade do século XX, na sequência de reformas curriculares cuja implementação não foi bem sucedida (McKinney & Westbury, 1975; Stenhouse, 1975; Green, 1980; Elliott, 1994). No final dos anos 80 início dos anos 90, esse envolvimento materializou-se especialmente, a nível meso, na elaboração de projetos curriculares das escolas articulados com os então criados currículos nacionais e com os projetos curriculares de turma (Skilbeck, 1984). Os estudos têm demonstrado as dificuldades dos professores em elaborar esses projetos por não possuírem as competências e conhecimento necessário, tanto no

contexto europeu (Eggleston, 1994, Craig, 2009,) como no caso português (Morgado, 2003, 2011; Morgado & Martins, 2008; Pacheco, 1998; Pacheco & Morgado, 2002; Roldão & Almeida, 2018).

A investigação tem demonstrado ainda que os professores ao colaborarem no desenvolvimento do currículo adquirem/aperfeiçoam competências, conhecimentos e uma compreensão operacional compartilhada da reforma curricular que pode tornar a implementação mais efetiva (Elizondo-Montemayor et al., 2008; Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2014). Assim, é necessário compreender melhor as dificuldades sentidas pelos professores para lhes fornecer o suporte necessário para que o desenvolvimento curricular seja mais efetivo.

As recentes políticas da autonomia e flexibilidade curricular em Portugal, pela primeira vez introduzem diretamente as Associações de professores no campo da recontextualização oficial (Bernstein, 2000), ao serem convidadas para a redação das AE, o que apresenta uma oportunidade para percebermos as dificuldades sentidas pelos professores e o suporte necessário.

Apresentamos aqui duas questões de partida:

- 1) Que dificuldades experienciaram as Associações de Professores no desenvolvimento curricular das AE?
- 2) Qual o suporte oferecido pelo ME?

## **1. Políticas da Autonomia e Flexibilidade Curricular**

### **1.1 Referencial Curricular**

O atual governo depois de um processo de auscultação e recolha de pareceres junto da comunidade educativa identificou três problemas centrais na educação: “escassa autonomia das escolas, a extensão dos programas e a escassa horizontalidade do currículo” (Apresentação dos princípios e pressupostos para o Projeto - Autonomia e Flexibilidade - Plano de Acompanhamento e Monitorização, DGE, 2017).

Para a resolução destes problemas, o governo implementou as novas políticas da autonomia e flexibilidade curricular, propondo-se a redefinir o currículo do Ensino Básico e Secundário, garantindo “a gestão do currículo de forma flexível e

contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo” (Despacho n.º 5907/2017, 5 de julho, preâmbulo).

Esta redefinição do currículo do Ensino Básico e Secundário implica a construção de um Referencial Curricular constituído pelo Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA) (ME, 2017) e pelas Aprendizagens Essenciais (AE) articuladas entre si no plano horizontal e vertical.

O PA (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), como percurso curricular ao fim de 12 anos de escolaridade, é expresso em 10 áreas de competências gerais de saída que assume uma natureza transversal assente no pressuposto de que cada área curricular, em qualquer ano, contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências.

A componente do referencial curricular designada de AE, apoiadas no PA, traduzem-se nos conhecimentos, capacidades e atitudes da progressão curricular, mencionando:

“(a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical” (Roldão, Peralta, Martins, 2017, p. 8).

De sublinhar que o pressuposto curricular básico, referente à legitimação social do currículo, é de que as AE significam o que deverá ser ensinado e aprendido por todos os alunos de cada disciplina, por serem conhecimentos, capacidades e atitudes para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina, logo, requeridos pela sociedade.

As AE para os primeiros anos de cada ciclo de ensino foram implementadas no ano letivo de 2017/2018 nas escolas que aderiram em regime de experiência pedagógica ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017). As dos

anos seguintes (2ª fase) foram elaboradas em 2017/2018 e implementadas em 2018/2019.

### 1.2 Processo político: Envolvimento das Associações de Professores

Em Outubro de 2016, pela primeira vez em Portugal, o Ministério da Educação convida 19 Associações de Professores e duas Sociedades Científicas (Sociedade Portuguesa de Física e a Sociedade Portuguesa de Química) para o desenvolvimento do currículo a nível macro – a redação das AE.

Na altura as indicações fornecidas às Associações foram de que a referência curricular seriam os Programas, Metas e Orientações Curriculares existentes e o seu conteúdo teria a limitação de uma página, à semelhança dos currículos da British Columbia.

O principal apoio oferecido pelo ME baseou-se essencialmente em 3 pontos:

1. De novembro de 2016 a junho de 2017, o ME promoveu encontros com as Associações de Professores e as duas Sociedades, proporcionando-lhes a oportunidade de se reunirem por áreas afins e procurar consensos;
2. Equipas de técnicos do Ministério por áreas apoiaram durante todo o processo;
3. A partir de maio de 2018, o apoio de 3 especialistas em currículo, poucos meses antes da disponibilização das AE para as escolas que aderiram voluntariamente à experiência pedagógica que, na altura, forneceram um enquadramento teórico de que decorre a proposta de um *template* para a redação das AE (Figura 1).

1. AE: Organizador Domínio ou outros...	2. AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	3. AE: Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o <i>Perfil dos Alunos</i>	4. Descritores do <i>Perfil dos Alunos</i>
...	...	...	...

Figura 1. *Template* definido pelas especialistas em currículo do Ministério da Educação para a definição das AE

Fonte: Adaptado de Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017).

## 2. Enquadramento Teórico

### 2.1 Conhecimentos e competências para o desenvolvimento curricular

Nos últimos anos, muitos estudos no contexto inglês e holandês têm versado sobre os conhecimentos e competências necessárias aos professores para o desenvolvimento curricular a nível micro. Destes estudos destacamos o de Huizinga (2009) retomado em Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2014. Segundo Huizinga, existem dois tipos de conhecimentos necessários aos professores para o desenvolvimento do currículo a nível micro, tendo em conta o seu estudo baseado na análise do trabalho de professores em torno da elaboração de projetos e de materiais para projetos multidisciplinares. Um conhecimento mais geral, ligado a características individuais dos professores e um conhecimento específico sobre o desenvolvimento curricular. Este último, que será por nós aplicado, divide-se em quatro áreas: conhecimento sobre o processo de desenvolvimento curricular (curriculum design expertise), conhecimento sobre a matéria das disciplinas (Subject matter knowledge), conhecimento sobre o conteúdo pedagógico (Pedagogical content knowledge) e conhecimento sobre a consistência curricular (Curriculum consistency expertise).

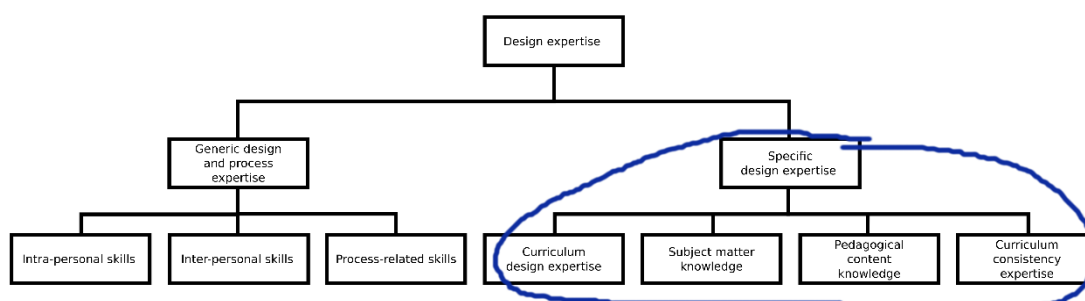


Figura 2. Conhecimentos e competências para o desenvolvimento curricular

Fonte: Huizinga, Handelzalts, Nieveen, & Voogt, J. M. (2014)

Essas áreas por sua vez subdividem-se em subáreas. Apresentamos aqui as subáreas que adotámos e/ou adaptámos, as restantes não se coadunavam com o desenvolvimento do currículo a nível macro (Para ver todas as subáreas e definições originais consultar Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, J. M., 2014). Da área do conhecimento sobre o *processo de desenvolvimento curricular* usámos e adaptámos 3 subáreas:

- *Conhecimento e competências para a problematização inicial:* No processo de desenvolvimento curricular a nível macro, no caso das AE, o objetivo, o problema a identificar e a resolver prende-se com o racional da disciplina. Trata-se de estabelecer a visão curricular (De que forma a disciplina contribui para a progressão curricular, para as competências de saída) científica e didática da disciplina.
- *Competências para o desenvolvimento curricular de forma sistemática:* Para o desenvolvimento curricular sistemático espera-se que os professores apliquem táticas para lidar com o objeto ou problema através de decisões fundamentadas, como a utilização de templates iniciais baseados em conhecimento teórico e do contexto.
- *Capacidades de avaliação:* Aos professores são necessárias capacidades avaliativas do desenvolvimento curricular realizado em termos de relevância, consistência, sentido prático e eficácia dos documentos curriculares.

*Do conhecimento sobre a matéria das disciplinas:*

- *Conhecimentos e capacidades para atualizar o conhecimento das disciplinas:* O conhecimento dos campos científicos das disciplinas de ensino evolui e precisa através de um processo de recontextualização (Bernstein, 2000) de ser selecionado para ser inserido nos currículos, de forma a se aplicar esse conhecimento atualizado nos materiais/documentos curriculares. Os professores precisam de conhecimentos e competências para realizarem essa atualização.
- *Conhecimentos e capacidades sobre as dificuldades dos alunos nas disciplinas:* O conhecimento das dificuldades dos alunos, quer quanto ao conteúdo quer quanto às razões pelas quais os aprendentes experimentam essas dificuldades é crucial para o desenvolvimento curricular em relação à sequência dos conteúdos e delineamento das estratégias adequadas de ensino orientadas para a aprendizagem.

Do *conhecimento sobre o conteúdo pedagógico*, usamos duas das três subáreas propostas:

- *Reportório pedagógico*: O repertório pedagógico determina os conhecimentos e habilidades dos professores para selecionar, aplicar e incluir estratégias pedagógicas relevantes para a transmissão dos conteúdos.
- *Capacidades para a seleção das TIC*: Espera-se que os professores reconhecem o uso das TIC como benéfico para a apropriação dos conteúdos e que selecionem e integrem as TIC sempre que esboçam estratégias pedagógicas.

Do *conhecimento sobre a consistência curricular*, usamos as duas subáreas propostas:

- *Capacidades e conhecimentos para criar coerência curricular interna*: O processo de desenvolvimento curricular a nível macro implica: 1) a coerência entre documentos curriculares (No caso concreto, o Perfil do Aluno e as AE); 2) a coerência vertical; 3) a coerência interdisciplinar; 4) a coerência convergente nas AE tendo em conta os diferentes documentos curriculares já existentes. Tratou-se de criar uma maior coerência curricular, reconfigurando curricularmente, em forma de AE, o que esses documentos diferentes deveriam fazer convergir; 5) Coerência das AE expressa mediante a articulação das 4 colunas que implicavam uma leitura horizontal.
- *Conhecimento e capacidades para criar consistência curricular externa*: Relaciona-se com a coerência de perceções de todos os *stakeholders* relevantes. No caso das AE foram envolvidas, de uma forma mais contundente, as Associações de Professores, o ME, e as especialistas em currículo.

Para além dos conhecimentos e capacidades necessários aos professores para o processo de desenvolvimento curricular, a literatura tem apontado a necessidade dos professores serem apoiados por especialistas durante todo o processo de forma a evitar



que os professores “do not skip important design activities (e.g. conducting evaluations)” (Huizinga, Handelzalts, Nieveen, & Voogt, 2014 p. 39).

### 3. Metodologia

Como metodologia, para a recolha de dados junto das 19 Associações de professores que elaboraram as AE utilizou-se a técnica do focus group com recurso a um guião de entrevista semi-estruturado (Morgan, 1997). Cada focus group é constituído no mínimo por dois elementos de cada Associação, em que um é necessariamente o coordenador e o outro um elemento da equipa. De forma a triangularmos os dados, aplicámos também duas entrevistas a dois especialistas em currículo contratados pelo Ministério da Educação para apoiarem os professores. Os discursos produzidos nos focus group e nas entrevistas foram analisados com recurso à análise de conteúdo realizada no Programa MAXQDA. O sistema de categorias dos discursos produzidos foi construído de forma dedutiva e indutiva com base nas quatro áreas de “design expertise” de Huizinga (Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2014), cada um com os conhecimentos e competências requeridas para o desenvolvimento curricular a nível micro que adaptamos para o nível macro.

### 4. Resultados

#### 4.1. *Conhecimento sobre o processo de desenvolvimento curricular*

Apresentamos os primeiros resultados de 14 das 19 entrevistas realizadas até ao momento desta comunicação.

Tabela 1.

*Número de elementos das equipas das 14 Associações*

Professores das equipas (N)	Associações com consultores (N)	Consultores (N)
98	9	63

Fonte: Entrevistas às Associações de Professores pelos autores.

Tabela 2.

*Caracterização dos elementos das equipas das 14 Associações*

Filiação dos professores das equipas	Filiação dos consultores	Formação dos professores das equipas	Formação dos consultores
Pertencem às Associações (n =92)*	Ensino superior (n=45)	Disciplina da área (n=66)	Disciplina da área (n=28)
Professores universitários (n=4)	Ensino Básico/Secundário (n=15)	Didática (n=21)	Metodologias de ensino (n=10)
Professores do Ensino Básico e Secundário (n= 2)	Institutos de Línguas (n=3)	Metodologias de ensino (n=3)	Formação de professores (n=10)
		Ciências da Educação (n=6)	Didática (n=5)
		Currículo (n=2)	Autor(coautor) de programa (n=4)
			Currículo (n=2=
			Ciências da Educação (n=4)

\*22 professores são do ensino universitário

Fonte: Entrevistas às Associações de Professores pelos autores.

Dos 38 professores entrevistados, em relação ao *conhecimento sobre o processo de desenvolvimento curricular*, os professores referiram-se muito à visão científica ou didática da disciplina, não mencionando a visão curricular da disciplina. Apenas um professor mencionou que a falta de conhecimento sobre a teoria curricular de alguma forma foi uma dificuldade para traçar o racional da disciplina em questão. As dificuldades foram transpostas para o design do template, aspeto em que foi importante a entrada das especialistas em currículo para fornecer o quadro teórico que pudesse sustentar o template.

Tabela 3.

### Conhecimento sobre o processo de desenvolvimento curricular

<b>Problematização inicial</b>	<b>Desenvolvimento Curricular sistemático</b>	<b>Avaliação</b>
Racional da disciplina baseado numa visão científica ou didática (n=13 / n=21)*	Necessidade de templates (n=10/ n=17)	Feedback das especialistas em currículo (n=10/ n=19)
Falta de conhecimento sobre teoria curricular (n=1)	Necessidade de enquadramento teórico (n=5 / n=15)	Feedback dos consultores (n=8 / n=13)
		Feedback dos pares nas escolas (n=7/ n=10)
Omissos (n= 1)	Omissos (n=2)	Omissos (n=1)

\*Primeiro "n" referente ao número de Associações, segundo referente ao número de professores.

Fonte: Entrevistas às Associações de Professores pelos autores.

No que respeita ao template, dez Associações reportaram que o uso de templates é essencial para a redação das AE e que este deveria ser disponibilizado no início do processo. O mesmo comentário foi realizado por 5 Associações para o enquadramento teórico.

Em relação à avaliação das AE, dez Associações consideraram muito importante o feedback das especialistas em currículo e lamentaram que tivessem entrado no processo tão tarde na primeira fase. Já oito Associações valorizaram o feedback dos consultores que convidaram e sete indicaram as sugestões dos pares nas escolas, com base em questionários eletrónicos ou através do envio para as escolas.

#### 4.2. Conhecimento sobre a matéria das disciplinas

Nenhum dos respondentes reportaram dificuldades nesta área. Os estudos têm demonstrado que os professores em geral mantêm o conhecimento sobre as suas matérias de ensino atualizado (Barcelos, 2018) e que, por isso estão em condições de aplicar esse conhecimento nos materiais/documentos curriculares. Porém, alguns referiram que as dificuldades se prenderem devido ao anacronismo de alguns dos programas das disciplinas.

Tabela 4.

*Conhecimento sobre a matéria das disciplinas*

<b>Atualizar o conhecimento das disciplinas</b>	<b>Dificuldades dos alunos nas disciplinas</b>
Realizada a atualização dos programas (n=8/n=15)	Valorização do conhecimento sobre as dificuldades dos alunos (n=13 / n=17)
Atualização possível devido ao anacronismo dos programas (n=4/n=6)	
Omissions (2)	Omissions (1)

Fonte: Entrevistas às Associações de Professores pelos autores.

No que respeita à necessidade dos professores conhecerem as dificuldades dos alunos nas disciplinas para a redação das AE, praticamente todas as Associações concordaram com essa premissa.

#### **4.3. Conhecimento sobre o conteúdo pedagógico**

Muitas Associações referiram as dificuldades que tiveram na redação da coluna das “ações estratégicas”, o que pode indicar a necessidade dos professores melhorarem o seu conhecimento pedagógico. Outras, apresentavam perspetivas diferentes para esta coluna, como considerar mais importante listar aqui as atividades de aprendizagem em termos de desempenho dos alunos.

Tabela 5.

*Conhecimento sobre o conteúdo pedagógico*

Reportório pedagógico	Seleção das TIC
Dificuldades na redação das "ações estratégicas" (n=9 / n= 15)	Valorização da seleção das TIC nas AE (n= 6 / n= 19)
Perspetiva diferente da oficial sobre as "ações estratégicas" (n=4 / n=16 )	Seleção pelos professores nas escolas (n= 7 / n= 18)
Omissions (1)	Omissions (1)

Fonte: Entrevistas às Associações de Professores pelos autores.

As dificuldades nesta matéria foram visíveis, sendo que os especialistas inicialmente providenciaram esta coluna que deveria ser adaptada pelas Associações. Em relação à importância de incluir os TIC na coluna das "ações estratégicas", as Associações dividiram-se.

**4.4. Conhecimento sobre o conteúdo pedagógico**

As Associações reportaram problemas relativamente à consistência interna devido à conclusão tardia do PA, ao anacronismo dos programas e pelo fraco alinhamento entre as quatro colunas das AE.

Tabela 6.

*Conhecimento sobre a consistência curricular*

Consistência curricular interna	Consistência curricular externa
Prejudicada pelo atraso na redação do PA (n=9 / n= 19)	Associações não partilham perspectivas teóricas disciplinares (n=13 / n= 17)
Prejudicada pela anacronia dos programas (n= 7/ n= 16)	Fraca compreensão dos conceitos-chave das políticas curriculares (n= 10/ n= 20)
Prejudicada pela ausência de alinhamento entre as colunas das AE (n= 6/ n= 16)	
Prejudicada pela pouca coerência vertical	

(n=5/N=6)	
Omissions (o)	Omissions (o)

Fonte: Entrevistas às Associações de Professores pelos autores.

Segundo os professores, a consistência externa ficou prejudicada pelas Associações não partilharem uma perspectiva teórica sobre as disciplinas e a dificuldade em entender conceitos-chaves das políticas curriculares. Estes dois aspetos dificultaram o consenso entre as partes envolvidas.

## Conclusão

No geral, as conclusões dos estudos sobre “teachers design expertise” para o desenvolvimento a nível micro aplicam-se a nível macro com as devidas adaptações (processo ainda em curso). Os resultados apresentados podem apoiar a decisão política em futuros processos de desenvolvimento curricular. Identificamos assim três áreas em que os professores apresentam maior dificuldades:

1) *Conhecimento sobre o processo de desenvolvimento curricular*: devido às dificuldades dos professores em desenvolverem o currículo de acordo com modelos teóricos e a sua formalização em templates existentes, é preciso que estes sejam debatidos desde o início do processo e consensualizados pelos professores. A literatura sugere o envolvimento de especialistas em currículo desde o início do processo.

(2) *Conhecimento sobre o conteúdo pedagógico*: a dificuldade na redação das “ações estratégicas” pelos professores pode ser um indicador da necessidade de desenvolver este conhecimento. Os especialistas em currículo podem proporcionar formação teórica e prática. Porém, a formação inicial de professores poderia aprofundar mais este conhecimento.

3) *Conhecimento sobre a consistência curricular externa*: destacamos a ausência no discurso dos professores sobre a coerência interdisciplinar que se encontra praticamente inexistente nas AE. As políticas curriculares atuais sublinham a necessidade da interdisciplinaridade mas esta não consta nas AE. De mencionar que as reuniões promovidas pelo governo juntaram as Associações por áreas afins, o que pode também ter dificultado a interdisciplinaridade.

## Referências Bibliográficas

- Barcelos, N. M. (2018). O contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional. Um estudo sobre as ações de formação promovidas pela Associação de Professores de História. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic, control and identity: Theory, research, critique*. London: Rowman & Littlefield.
- Craig, C. J. (2009). Research in the midst of organized school reform: Versions of teacher community in tension. *American Educational Research Journal*, 46(2), 598–619.
- Despacho n.º 5907/2017, 5 de julho.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.
- Despacho n.º 5908/2017.
- Direção-geral da Educação (2017). Apresentação dos princípios e pressupostos para o Projeto - Autonomia e Flexibilidade - Plano de Acompanhamento e Monitorização. Disponível em : [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/r\\_euniao\\_lancamento\\_flexibilidade\\_coimbra\\_2\\_maio-see.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/r_euniao_lancamento_flexibilidade_coimbra_2_maio-see.pdf)
- Direção-geral da Educação (2017). Apresentação dos princípios e pressupostos para o Projeto - Autonomia e Flexibilidade - Plano de Acompanhamento e Monitorização, Lisboa: DGE. Consultado em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/r\\_euniao\\_lancamento\\_flexibilidade\\_coimbra\\_2\\_maio-see.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/r_euniao_lancamento_flexibilidade_coimbra_2_maio-see.pdf)
- Eggleston, J. (1980) *School-based Curriculum Development in Britain: A Collection of Case Studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Elizondo-Montemayor, L. et al. (2008). Building a sense of ownership to facilitate change: The new curriculum. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 11(1), 83–102.
- Green, E. L. (1980). The independent learning in science model of school-based curriculum development (pp. 14–40). In Eggleston, J. (ed.), *School-based Curriculum Development in Britain: A Collection of Case Studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Huizinga, T. (2009). *Op weg naar een Instrument voor het Meten van Docentcompetenties voor het Ontwikkelen van Curricula [Towards an Instrument to Measure Teacher's Competencies for the Development of Curricula]* Enschede: University of Twente.
- Huizinga, T. Handelzalts, A, Nieveen, N., & Voogt, J. M. (2014) Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise, *Journal of Curriculum Studies*, (46)1, 33-57, DOI: 10.1080/00220272.2013.834077
- McKinney, W. L., & Westbury, I. (1975) Stability and change: The public schools of Gary, Indiana, 1940–70 (pp. 1–53). In Reid, W. A. & Walker, D. F. (eds), *Case Studies in Curriculum Change: Great Britain and the United States*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Morgado, J. C. (2003). Projeto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, (8)10, 335-344.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, (27)3, 361-588.

- Morgado, J. C., & Martins, F. B. (2008). Projeto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? *Revista de Estudos Curriculares*, (6)1, p. 3-19.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (Vol. 16). London: Sage University Paper.
- Pacheco, J. A. (1998). *Projeto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto: Porto.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. de (2018). Curriculum contextualization in a network of portuguese schools: a promise or a missed opportunity? *Est. Aval. Educ.*, (29)70, 8-45.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Skilbeck M. (1994). The core curriculum (pp. 95-100.). In *Organisation for Economic Co-operation and Development. The curriculum redefined: schooling for the 21st century*. Paris: OECD.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1997). *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



# Geografia francesa do século XX e suas relações com as políticas curriculares da geografia escolar brasileira: uma comparação entre movimentos de renovação da Era Vargas (1930-1945) e a Base Nacional Comum Curricular (2016)

Thiago Manhães Cabral

Doutorando em Geografia - Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Pesquisador Convidado da Université de Cergy-Pontoise (França)

thiagomanhaescabral@gmail.com

## Resumo

O objetivo deste trabalho é sistematizar as redes de influência teórica entre a geografia francesa do início do século XX e as políticas curriculares da geografia escolar brasileira, considerando dois distintos momentos de tais políticas: as reformas curriculares da Geografia Escolar na Era Vargas (1930-1945) e a mais recente proposta curricular da Geografia Escolar no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2016). Em comum, ambas acionam, como fundamentos de sua concepção, os *princípios da geografia* – um conjunto de categorias metodológicas que organizam a análise espacial da realidade a partir do olhar científico da Geografia. Isto posto, organizaremos esta sistematização a partir de três passos, tomando como referência de método os estudos curriculares inspirados na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. O primeiro será o de demonstrar as enunciações dos princípios da geografia por autores da Geografia Francesa do início do século XX, para então verificarmos suas manifestações nos textos curriculares brasileiros. O segundo passo será o de identificar as práticas discursivas que cada um desses momentos da política curricular da Geografia Escolar brasileira traz em termos da organização do texto curricular e seus direcionamentos à formação cidadã no passado e no presente. O terceiro e último passo será uma comparação entre os textos curriculares brasileiros, orientada por uma discussão sobre como os princípios da geografia e suas traduções – diferentes roupagens e características discursivas – se articulam aos desafios pretéritos e contemporâneos de compreensão da realidade.

**Palavras-chave:** geografia francesa; princípios geográficos, reformas curriculares; discurso; reformas curriculares

## Abstract

The aim of this paper is to systematize the networks of theoretical influence between French geography of the early twentieth century and the curricular policies of Brazilian school geography, considering two distinct moments of such policies: the curricular reforms of School Geography in the Vargas Era (1930-1945) and the most recent curriculum proposal for School Geography in Brazil, the Common National Curriculum Base (BNCC - 2016). In common, both act as the foundations of their conception, the principles of geography - a set of methodological categories that organize the spatial analysis of reality from the scientific perspective of geography. Thus, we will organize this systematization from three steps, taking as a method reference the curricular studies inspired by Ernesto Laclau's Theory of Discourse. The first will be to demonstrate the enunciations of the principles of geography by authors of French Geography of the early twentieth century, and then verify their manifestations in the Brazilian

curricular texts. The second step will be to identify the discursive practices that each one of these moments of the Brazilian School Geography curriculum policy brings in terms of the organization of the curriculum text and its directions to the past and present citizen formation. The third and final step will be a comparison between the Brazilian curricular texts, guided by a discussion about how the principles of geography and its translations - different discursive characteristics - articulate to the past and contemporary challenges of understanding reality.

**Keywords:** french geography; geographical principles, curriculum reforms; speech; curriculum reforms

## Introdução

O presente trabalho procura compreender o processo de produção dos *princípios geográficos* como norteadores das políticas curriculares da Geografia Escolar brasileira, discutindo os movimentos teóricos que os deram origem e que os fixam discursivamente como práticas curriculares dessa disciplina. Mais especificamente, nosso objetivo é sistematizar as redes de influência teórica entre a geografia francesa do início do século XX e as políticas curriculares da geografia escolar brasileira, considerando os princípios geográficos em dois distintos momentos de tais políticas: as reformas curriculares da Geografia Escolar no início do século XX e a mais recente proposta curricular da Geografia Escolar no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2016).

Para responder a este objetivo, o trabalho está organizado metodologicamente em três passos. O primeiro é o de compreender os movimentos de renovação do pensamento geográfico no início do século XX e suas orientações teórico-metodológicas em torno dos princípios geográficos de análise espacial, especialmente no tocante à Escola Francesa de Geografia e seu papel na geografia brasileira no contexto da Era Vargas (1930-1945). O segundo passo será o de identificar as práticas discursivas associadas aos princípios geográficos nos textos curriculares da Geografia Escolar brasileira em cada um desses dois momentos da política curricular, buscando reconhecer o processo de circulação dos saberes implicado na fixação discursiva dos princípios geográficos nos currículos. Por fim, um terceiro passo será dedicado a um exercício teórico e comparativo entre os textos curriculares da Geografia Escolar brasileira que, em diferentes tempos, tomaram os princípios geográficos e suas traduções – diferentes roupagens e características discursivas – para responder aos

desafios pretéritos e contemporâneos de compreensão da realidade e da formação cidadã.

Teoricamente, situamos nossas análises em torno das discussões curriculares associadas à perspectiva metodológica da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (LACLAU, 2011; 2013; LACLAU E MOUFFE, 2015), especificamente quando nos aproximamos da ideia de *significantes flutuantes* para entender a lógica discursiva dos princípios geográficos em suas diferentes temporalidades curriculares na Geografia. Ivor Goodson (1990, 1997) é outro autor que, operando no campo da história das disciplinas escolares, nos ajuda a olhar para as permanências e mudanças dos currículos da Geografia escolar brasileira, em termos de suas apropriações dos princípios geográficos em diferentes tempos. Por fim, recorreremos a André Chervel (1990), em suas reflexões sobre formação da disciplina escolar na relação com sua ciência acadêmica de referência, para compreender o processo de resgate dos princípios geográficos pela Geografia Escolar na contemporaneidade.

### **Políticas curriculares da Geografia Escolar brasileira e os princípios geográficos: apontamentos iniciais**

A recente publicação da Base Nacional Comum Curricular para a geografia do ensino fundamental (2016) tratou de rerepresentar, para o âmago da discussão acadêmica sobre ensino, didática e currículo da Geografia, o debate teórico-metodológico dos *princípios geográficos* – um conjunto de categorias metodológicas que organizam a análise espacial da realidade a partir do olhar científico da Geografia – como eixos coordenadores de organização curricular dessa disciplina escolar. Os princípios geográficos são, entretanto, parte de um debate teórico-metodológico que é interior à ciência geográfica acadêmica, especialmente a partir do início do século XX com o advento da formação dos primeiros cursos de Geografia no Brasil e, de forma não menos importante, com as redes espaciais de circulação de saberes entre a geografia brasileira e a Escola Francesa de Geografia.

Em linhas iniciais, a geografia escolar brasileira foi especialmente impactada pela perspectiva teórico-metodológica dos princípios geográficos a partir da década de 1920, onde as produções didáticas e curriculares da geografia no Brasil anunciam as primeiras manifestações desses princípios em termos da discussão de método e da

busca por um caráter de cientificidade para esta disciplina escolar. Esta é, inclusive, um dos marcos discursivos que anunciam a construção da orientação moderna da Geografia Escolar brasileira.

Como ponto de partida para nossa discussão, identificamos que em comum, ambos os momentos curriculares – a BNCC de 2016 e as políticas curriculares da Geografia no início do século XX – acionam, como fundamento de sua concepção, os *princípios do pensamento geográfico para a compreensão dos fenômenos espaciais, a saber: localização, conexão, extensão, diferenciação, distribuição, analogia e ordem*. Nesse contexto, duas questões se colocam para o debate na área do Ensino de Geografia: por que diferentes momentos históricos da Geografia Escolar acionam o mesmo aparato teórico-metodológico de organização curricular? Quais as permanências e mudanças acionadas pelos princípios geográficos para a formação cidadã em diferentes temporalidades?

## **7. Geografia Escolar brasileira do início do século XX e os princípios geográficos como método**

O início do século XX significou para a Geografia Escolar brasileira um momento de significativos impactos e reformulações teórico-metodológicas, haja vista a conjuntura de também profundas transformações sociais nos campos da cultura, do trabalho, da ciência, da política e da educação. Trabalhos como os de Albuquerque (2011), Silva (2012), Girotto (2017) e Cabral (2018) são alguns dos que tratam a historiografia da Geografia Escolar nessa perspectiva, tomando por base uma abordagem voltada a compreender as finalidades do ensino de Geografia em seus diferentes tempo-espacos. Em recente publicação (CABRAL, 2018), verificamos para a geografia escolar, por exemplo, a atuação política 1) do modernismo, nos campos das artes, da intelectualidade e da literatura brasileira, 2) do movimento Escola Nova, que anuncia seus significantes nas reformas curriculares e na produção de materiais didáticos da geografia pós-1930, e 3) dos distintos sentidos de geografia materializados em movimentos intelectuais de autores que anunciam particulares aportes conceituais, influências de pensamento e concepções de cientificidade da geografia nos materiais didáticos.

Isto posto, as primeiras décadas do século XX são sensivelmente importantes para o debate historiográfico da Geografia Escolar, primeiro, como bem apresentamos, pela complexidade de demandas sociais presentes em sua constituição nesse contexto, e segundo pela sua relação com a sua ciência acadêmica de referência, a Geografia acadêmica brasileira, fundada na década de 1930 em pleno bojo da Era Vargas no Brasil.

Do ponto de vista da circulação de saberes que respondem por influências teóricas, a Escola Francesa de Geografia do início do século XX tem um papel preponderante na fundação da geografia acadêmica brasileira e na discussão de método que orbita em torno de suas práticas científicas. O possibilismo vidaliano, o método regional de análise espacial, a perspectiva dos *gêneros de vida* e os princípios geográficos são, sob esse prisma, alguns dos domínios teórico-metodológicos que a geografia brasileira incorpora e reinterpreta para a produção de conhecimento cientificizado sobre a(s) realidade(s) do território e da sociedade.

Ao olharmos especificamente para o campo da discussão de método mediada pelos *princípios geográficos*, autores como Paul Vidal de La Blache, Jean Brunhes e Emmanuel de Martonne são algumas das principais referências teóricas em torno da questão. Em “*La Géographie Humaine*” (1910), Jean Brunhes já anuncia os princípios da *atividade* e da *conexão* para os fenômenos espaciais como panos de fundo para suas reflexões. Já em “*Traité de Géographie Physique*” (1909), De Martonne anuncia como seus referenciais de método na Geografia:

O **princípio da extensão**: determinar a extensão dos fenômenos na superfície do globo. (...) O **princípio da coordenação**: o estudo geográfico de um fenômeno supõe a constante preocupação com os fenômenos análogos que podem se mostrar em outros pontos do globo. (...) o **princípio da causalidade**: nunca se contentar ao exame de um fenômeno sem tentar se voltar às causas que determinam sua extensão e sem pesquisar suas consequências (DE MARTONNE, 1909, p. 21-22, grifos nossos).

Assumir os princípios geográficos como elementos norteadores do método de ensino da geografia significou, por um lado, o início do debate da busca pela cientificidade que, em si, deu origem à orientação moderna dessa disciplina escolar especialmente a partir da década de 1920, conforme aponta Albuquerque (2011). Por outro lado, à medida que compreendemos o papel social de uma disciplina escolar em acordo com as demandas sociais de seu espaço-tempo de formação e desenvolvimento, verificamos que o ensino de geografia mediado pelos princípios

geográficos articula-se discursivamente aos propósitos de formação cidadã no limiar do século XX, onde o que estava em voga no Brasil era a formação escolarizada do trabalhador urbano, industrial e referenciado pelo discurso de nacionalidade.

## 8. Geografia Escolar brasileira no limiar do século XXI: A Base Nacional Comum Curricular e o resgate dos princípios geográficos

Atualmente, na área da educação em geografia, diversas pesquisas têm se dedicado à compreensão dos elementos cognitivos que perpassam as relações de ensino-aprendizagem, a construção de instrumentos avaliativos, bem como a elaboração das orientações curriculares. Trabalhos como o de Duarte (2016), Castellar (2017) e Roque Ascensão e Valadão (2017) direcionam esforços para a discussão das operações cognitivas que estão inter-relacionadas às específicas habilidades previstas para a Geografia enquanto disciplina escolar, ao passo que lançam mão de perspectivas como o *raciocínio geográfico* (CAVALCANTI, 2012), *pensamento espacial* (CASTELLAR, 2016), *raciocínio espacial geográfico* (ROQUE ASCENÇÃO E VALADÃO, 2017) e *pensamento geoespacial* (DUARTE, 2016).

Nessa perspectiva, o texto da Base Nacional Comum Curricular para a Geografia (2016) resgata a ideia dos *princípios da geografia* como elemento discursivo de sustentação da perspectiva teórica do pensamento espacial (Figura 1).

Princípio	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferenciação de áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).

Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.
-------	--

Figura 1. Os princípios geográficos no texto da Base Nacional Comum Curricular para a Geografia

Fonte: BRASIL (2016, p. 312)

Castellar (2017, p. 210) tem defendido que o pensamento espacial pode ser compreendido como uma “categoria geográfica importante para ler mapas e interpretar situações do cotidiano”, corroborando com o argumento de que situações cotidianas podem ser interpretadas geograficamente através de situações-problema mediadas pela linguagem cartográfica. Duarte (2016) aprofunda esse debate em sua tese, onde defende a prerrogativa do *pensamento geoespacial*, de modo que se alcance a educação geográfica baseada na consciência da espacialidade das coisas (CAVALCANTI, 2012). Mesmo que os conceitos/conteúdos não tenham origem no pensamento espacial, seus fenômenos associados requerem um pensamento geoespacial. O debate proposto por Castellar (2017) e Duarte (2016) tomam como base o *Spatial Thinking*, um campo de pesquisas norte-americano que preocupa-se em aprofundar o conhecimento em torno da aprendizagem espacial na dimensão cotidiana, envolvendo processos de raciocínio segundo a neurociência (GERSMEHL e GERSMEHL, 2007).

No contexto da formação escolar voltada à ação dos sujeitos no meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2001), o que se coloca para a geografia escolar no limiar do século XXI é a tarefa de desenvolver as inteligências múltiplas aliadas às competências de racionar espacialmente. Nesse sentido, o papel dos princípios geográficos é de natureza sensivelmente diferente daquela verificada no contexto do século XX. Constata-se, assim, que embora o *corpus* discursivo que presentifica os princípios geográficos nos currículos de geografia seja o mesmo, suas funções em cada tempo se prestam a funções políticas e formativas diferentes.

Ernesto Laclau (2013), ao trabalhar com a ideia de *significantes flutuantes*, nos ajuda a pensar como os princípios da geografia e suas traduções – diferentes roupagens e características discursivas – se articulam aos desafios pretéritos e contemporâneos de compreensão da realidade. Para o autor, um mesmo significante (nesse caso, os princípios como eixos metodológicos do currículo e do ensino) pode estar aberto à

multifacetados projetos políticos e educacionais, a depender das demandas sociais que se manifestem no campo das disputas. A partir da tese examinada, os princípios geográficos se articulam às tarefas formativas da geografia escolar em termos dos desafios sociais impostos tanto pela contemporaneidade quanto por tempos pretéritos.

Não obstante, Ivor Goodson (1990, 1997) nos ajuda a pensar a ideia de que todas as transformações/mudanças curriculares são permeadas por *permanências* que são inerentes às próprias características da comunidade curricular que as criam. Assim, os princípios geográficos ora são negligenciados como método em prol de um ensino de geografia por conceitos no contexto dos últimos anos, ora são resgatados como elementos que demarcam a disciplinaridade da geografia no campo da formação cidadã ao longo do tempo.

## Conclusão

O que esteve em questão nesse trabalho é o papel formativo dos princípios geográficos ao longo da historiografia da Geografia Escolar no Brasil. Analisamos dois momentos da história curricular dessa disciplina, onde primeiro deles esteve ligado ao momento de reformulações teórico-metodológicas estritamente ligadas à fundação da sua orientação moderna, em grande parte associada a autores da Geografia Francesa e com autores de materiais didáticos tais quais Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. O segundo momento significou verificar qual o papel dos princípios geográficos no contexto formativo da formação cidadã no século XXI, onde a geografia escolar busca afirmar sua disciplinaridade ao defender as competências e habilidades do racionar espacialmente.

## Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2016.
- BRUNHES, Jean. *La Géographie Humaine*. Paris : F. Alcan, 1925.
- CABRAL, Thiago Manhães. As temáticas físico-naturais e a geografia escolar moderna: grupos políticos, demandas e lutas pela significação curricular na Era Vargas (1930-1945). **Revista**



- da **ANPEGE**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 123-157, ago. 2019. ISSN 1679-768X. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/8992>>. Acesso em: 03 out. 2019. doi:<https://doi.org/10.5418/RA2018.1425.0005>.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia Escolar e o Pensamento Espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DE MARTONNE, EMMANUEL. **Traité de Géographie Physique**. Paris : A. Colin, 1908-1909.
- DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. 2016. 310p. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GERSMEHL, Philip J.; GERSMEHL, Carol B. Spatial Thinking by Young Children: Neurologic Evidence for Early Development and "Educability". **Journal of Geography**. 106: p. 181-191, 2007.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria e Educação**, n. 2, p. 230-254, 1990.
- LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 5-23, jul./dez., 2017.

# **Currículo, Avaliação e Contextualização no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico em Timor-Leste: perspectivas dos professores**

Edia Celícia Elizita Monteiro<sup>2</sup>  
ediagrati Monteiro@gmail.com

José Carlos Morgado<sup>3</sup>  
jmorgado@ie.uminho.com

## **Resumo**

O currículo, a avaliação e a contextualização são elementos importantes em qualquer sistema educativo, em particular em Timor-Leste onde se têm vindo a introduzir mudanças curriculares. Em 2015, através do Decreto-Lei nº. 4/2015, de 14 de janeiro, o Governo aprovou o Currículo Nacional para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), tendo o mesmo sido implementado após a sua publicação, com o intuito de substituir o currículo anterior.

A implementação e desenvolvimento do Currículo Nacional implica que se concretizem dois aspetos: o primeiro, relativo ao conteúdo, requer que os conhecimentos aprendidos nas escolas sejam devidamente contextualizados, tendo em conta a cultura e os modos de vida locais em Timor-Leste; o segundo, relativo à pedagogia e ao apoio aos docentes, reconhecendo que estes podem desempenhar um papel fulcral na concretização do currículo. Tal ensejo, baseia-se nas diferenças que emergem entre o anterior e o novo currículo, bem como no sentido de inovação que o mesmo transporta para o sistema educativo timorense. Todavia, constatamos que este processo não está desprovido de dificuldades, sendo necessárias melhorias em vários fatores que influenciam tanto a implementação e contextualização do currículo, como a avaliação das aprendizagens que o mesmo propicia. Partindo desta constatação, pretendemos ao longo desta comunicação identificar algumas dessas dificuldades, bem como as perceções dos professores acerca das suas potencialidades para a sua resolução. Para o efeito, divulgaremos alguns resultados obtidos num estudo exploratório, ao longo realizámos entrevistas a docentes que, neste momento, lecionam em escolas públicas e privadas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, em Timor-Leste.

**Palavras-chave:** currículo; avaliação; contextualização; inovação.

## **Introdução**

Nos últimos anos, Timor-Leste tem conhecido um conjunto de inovações educativas expressas através de Plano Estratégico Desenvolvimento Nacional (PEDN), diversos

---

<sup>2</sup> Mestranda em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, no Instituto de Educação – Universidade do Minho.

<sup>3</sup> Professor Associado e Investigador no CIEd, Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Congressos Nacionais da Educação e Normativos Legais que têm um mesmo objetivo, melhorar a qualidade da educação. Neste sentido, o currículo foi considerado como um pilar importante no desenvolvimento do sistema educativo timorense e foi refletido como uma solução adequada para determinados problemas educativos, tal como defendido por Morgado (2000).

Considerando o papel crucial inerente ao currículo, o governo de Timor-Leste procurou estabelecer várias formas com o intuito para desenvolver o currículo vigorado, incluindo fazer a mudança no método de ensino, no sistema de avaliação da aprendizagem e estabelecer um currículo que tem ligação entre as intenções e realidades concretas dos alunos.

Em 2015, através do Decreto-Lei nº.4/2015, de 14 de janeiro, aprovou o Currículo Nacional de Base (CNB) para o 1º e 2º CEB, substituindo o currículo anterior começou a ser implementado nas escolas no mesmo ano.

No entanto, desde a sua publicação até a implementação, existiram muitas discursos de prós e contras oriundos de várias partes, desde académicos, observadores educacionais, religiosos, grupo de sociedade civil, os pais, os professores e etc. Alguns aspetos destacados dizem respeito o sistema de avaliação e contextualização curricular.

Por isso, tendo em conta os factos e pressupostos mencionados, desenvolvemos um estudo exploratório através da seguinte questão:

*Quais são as perspetivas dos professores sobre o currículo, a avaliação e a contextualização curricular no âmbito do atual currículo nacional de base em Timor-Leste?*

## **Objetivos**

Após identificar o problema principal, delineámos um conjunto de objetivos com o intuito de os mesmos nortear o processo de investigação, dos quais damos conta a seguir:

1. Averiguar se diretores e professores concordam com os conceitos de currículo, avaliação e a contextualização prevaletentes em Timor-Leste;
2. Identificar fatores – potenciadores ou inibidores – que os docentes considerem que condicionam a implementação do currículo, avaliação e contextualização no 1º e 2º CEB.

## **Currículo, avaliação e contextualização**

### Currículo

O termo de currículo tem várias interpretações formuladas por estudiosos e especialistas no campo do desenvolvimento curricular, desde do século passado até o presente. Essas interpretações diferem umas das outras, de acordo com o ponto de vista central e as opiniões dos especialistas envolvidos, bem como do modelo de escola e de educação que defendem.

De acordo com Pacheco (2001), Morgado (2000) e Silva (2000), etimologicamente, a palavra currículo deriva da palavra latina *currere*, que significa a caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra ou pista de corrida". A noção foi adaptada para o campo da educação, definida numa perspectiva mais formal, como "*elenco e sequência de matérias ou disciplinas*, ou seja, como um determinado *plano de estudos* que inclui a organização das matérias de ensino e respetivos cargas horárias, referentes a um determinado ciclo ou cursos de estudos" (Ribeiro, 1995, cit. por Morgado, 2000, p. 22).

A luz desta conceção, Pacheco (2001, p.16) afirma que o conceito de currículo encerra em duas ideias principais: "uma de sequência ordenada e outra de noção de totalidade de estudos".

A noção de currículo não se limita a um número de disciplinas ensinadas nas escolas; tem o significado mais amplo, ou seja, o currículo coincide com "o conjunto de atividades (letivas e não letivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre" (Pacheco, 1995, p. 40). Esta definição está ligada a uma perspectiva mais informal ou oculta, que considera o currículo, enquanto processo de ensino e aprendizagem, depende do contexto em que se situa (Morgado, 2000).

Similarmente, Leite (2003) afirmou que o conceito de currículo não se destina apenas aos documentos que contêm os objetivos da ação educativa, os conteúdos e outros elementos contidos no plano curricular. Ele cobre todos os processos pelos quais o plano é realizado, para que haja um currículo reconhecido como "currículo vivido", "currículo ação" ou o currículo real".

### Avaliação

A palavra avaliação é um conceito polissémico cujo significado, no domínio de educação, está geralmente associado a "dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a medida" (Pacheco, 1995, p.63).

Como é do domínio mais comum, Tyler define avaliação a partir de uma perspectiva técnica, cujo objetivo é "verificar se as experiências da aprendizagem facilitam a consecução dos objetivos" (Alves, 2004, p.35). Ainda na mesma perspectiva, Bonniol e Vial (2001) entendem a avaliação como um estudo dos efeitos de algo sobre a relação entre factos-causas e factos-consequências.

No entanto, Pacheco (1995) considera que a avaliação envolve duas atividades principais: a primeira relativa a medição, entendida aqui como a descrição de comportamento do aluno de forma quantitativa; a segunda, como classificação, um processo através do qual se agrupam os resultados de aprendizagem do aluno em categorias específicas. Assim, avaliar tem um significado mais amplo do que ambos os termos, contemplando o processo de obtenção de informações, de formulação de juízos e tomada de decisões.

O conceito de avaliação não é algo estático. O seu significado tem evoluído ao longo dos tempos, de acordo com a história da sociedade e dos contextos em que a avaliação pode ser utilizada.

Guba e Lincoln (cit. por. Koptcke, 2003) sistematizaram a avaliação em quatro fases: a primeira, a fase de mensuração, em que se enfatiza a medida (número de visitantes ou visitas); a segunda, a fase de descrição (observação dos comportamentos); a terceira, a fase de julgamento (a percepção e a opinião do visitante); a quarta, a fase de negociação, que considera a avaliação como um processo dialético que se fundamenta no paradigma construtivista, tendo como objetivo conhecer a aprendizagem dos alunos.

Na opinião de Scriven (1967, cit. por Rosales, 1990), a avaliação é uma constatação ou apreciação do valor do ensino, que inclui o processo de desenvolvimento e os resultados alcançados. Isto significa que a avaliação é feita ao longo da atividade e não apenas no final.

Neste sentido, a avaliação é uma atividade relacionada com qualificação, mensuração, correção, classificação e certificação, envolvendo também a resolução de testes, que desempenham papel funcional e instrumental.

O processo avaliativo deve ser um recurso de formação e uma fonte de aprendizagem (Méndez, 2001). Deste modo, segundo este autor, a avaliação é um lugar onde uma pessoa pode corrigir, mas sobretudo reconhecer os seus erros. Daí Rodrigues (1998, cit. por Alves, 2004) defender que a atividade de avaliar se destina a orientar os alunos, com base nas suas capacidades, avaliando também as competências de professores, de acordo com seus desempenhos.

Para os vários domínios do ensino, a avaliação foi implementada com o objetivo de emitir juízos de valor, para serem utilizados nas tomadas de decisões (Ferreira, 2007). De acordo com esta opinião, Rosales (1990, p.34) organiza as funções da avaliação em três dimensões: "recolha de informação sobre componentes e atividade do ensino, interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual e adoção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes".

Considerando as diferentes concepções apresentadas, podemos subscrever, com Pacheco (1996, p. 128 cit. por Ferreira, 2007, p.12), que "a avaliação é um termo complexo, e também

controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam”. Assim se compreende a importância abrange este processo.

### Contextualização curricular

Muitos pensadores e profissionais da educação assumem que a educação se torna como instrumento para reforçar alienação dos alunos do contexto sociocultural, mas também pode ser o oposto. A política educacional de homogeneização, que se reflete na abordagem centralizada da gestão da educação e seus aspectos, tem um impacto na redução da diversidade da sociedade em qualquer país. Como resultado, quando os alunos concluem a educação formal, tanto no ensino básico quanto no ensino secundário ou superior, eles se sentem alienados e, por sua vez, são incapazes de dar uma contribuição real à comunidade que os cerca. Por isso, não é excessivo, se surgir uma suposição de que, quanto maior a educação de alguém, maior a diferença entre ele e o ambiente social circundante.

As tentativas para colmatar a educação formal dos alunos com seu ambiente sociocultural têm sido amplamente procurados em vários países, inclusive em Timor-Leste. Em 2010, desde que estabeleceu a reforma curricular para o 3º CEB, o governo tentou implementar um currículo centrado nos alunos. Esses esforços foram cada vez mais visíveis quando, em 2015, o Ministério da Educação da RDTL (ME-RDTL) realizou um conjunto de inovações na publicação do CNB para o 1º e o 2º CEB.

Essas inovações são organizadas com base em três princípios: primeiro, relativo às relações estreitas com a cultura e os modos de vidas locais; segundo, relativo ao desenvolvimento integrado da pessoa; e terceiro, relativo à qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, através da implementação deste currículo, Timor-Leste já possui um currículo que tem uma visão para aproximar os alunos das suas condições reais.

Tendo em conta as importâncias da contextualização do currículo, pretende-se neste momento explicitar algumas perspectivas relacionadas a isso.

A contextualização curricular é entendida como uma forma de aproximar os processos de ensino e aprendizagem, das realidades dos alunos, configurando-se como uma condição fundamental na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades que serão desenvolvidas no âmbito do currículo e na formação escolar (Leite, *et.al*, 2011). Assim, o processo de ensino e aprendizagem será mais significativo e útil, pois permite uma relação mais estreita entre o conhecimento escolar e o contexto local (Smith, 2005, cit. por Morgado, *et.al*, 2013).

A contextualização curricular pretende produzir um currículo significativo e ideal para os alunos, identificando o que Beane (1977, cit. por Leite, *et.al*, 2011) designa por currículo

coerente. Este tipo de currículo pode evitar *déficits* ou falta de conhecimento dos alunos, devido à falta de coerência entre o currículo criado pelo governo e as condições da sociedade visadas pelo currículo.

Para colmatar o currículo com o conhecimento dos alunos e do contexto local, o currículo deve estar em harmonia com o estado da sociedade. Nesta linha de argumentação, o currículo é concebido como um corpo de aprendizagens, socialmente reconhecidas como necessárias em determinados momentos e contextos e possui uma legitimidade social adaptada às necessidades dos cidadãos (Roldão, 2013). Dito com outro modo, o currículo é um elemento fundamental no sistema educativo, e o sistema educativo em si é um subsistema social (Pacheco, 2001).

## **Procedimentos metodológicos**

Dando importância a natureza do seu objeto e os objetivos a atingir, o presente estudo é de natureza qualitativa, centrando-se em dois instrumentos de recolha de dados: primeiro, por entrevistas semiestruturadas aos seis professores: três diretores da escola e três professores de Unidade Curricular de Ciências Naturais (UC-CN) em três escolas, duas escolas públicas e uma escola particular, localizadas na região sudeste do país; e segundo através da análise documental aos documentos oficiais emanados pelo ME-RDTL.

Para abranger a região sudeste do país selecionamos, de forma intencional, os indivíduos que deviam utilizar e amostra, sendo critério as amostras selecionadas incluíram os que estavam diretamente envolvidos na implementação do CNB no 1º e 2º CEB no ano letivo de 2018.

A partir da análise documental realizada aos documentos oficiais procedemos à elaboração do guião da entrevista, que é um instrumento resultante de uma preparação profunda para entrevistas semiestruturadas, baseado em preocupações de não fazer dele um questionário, mas sim de um referencial estruturado de forma a obter o máximo de informação com um mínimo de perguntas (Amado, 2017). Foram elaborados dois guiões distintos: um para aplicar nas entrevistas com os diretores; e outro para as entrevistas com os professores da UC-CN do 1º e 2º CEB. Antes de ser utilizados, estes guiões foram validados por especialistas de currículo e da avaliação, com propósito de “verificar se a dimensão do conceito a analisar representa de modo adequado os indicadores usados” (Dias, 2009, p.69).

A entrevista foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2019. A duração das entrevistas oscilou entre 45 minutos e uma hora, de acordo com a disponibilidade dos

entrevistados. Também utilizamos o tétum nas entrevistas, para que as conversas se tornem mais flexíveis e abertas sem os entrevistados se preocuparem com erros de linguagem.

Para assegurar que as afirmações dos entrevistados não fossem distorcidas, gravámos os resultados da entrevista do começo ao fim. Depois disso, transcrevemos as suas declarações, com o propósito de posteriormente, os entrevistados procederem à leitura, esclarecimento de respostas menos claras e validares das suas declarações.

Na última atividade, atribuímos o código "D" que significa os entrevistados do grupo dos diretores do CEB e "P" que significa os entrevistados do grupo de professores da UC-CN. Os números, significam o número do respondente, nesse caso temos: D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>, D<sub>3</sub> e P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> e P<sub>3</sub>.

Após uma leitura flutuante dos protocolos, demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que seguiu as seguintes etapas (Vala, 1999, cit. por Morgado, 2012):

1. Primeiro, tratamento - foram selecionados os aspetos pertinentes e relevantes do discurso dos inquiridos, sendo eliminados as questões que não iam encontro dos objetivos pretendidos;
2. Definição das categorias - os dados são classificados e reduzidos por um sistema de categoria *a priori*, com base na análise documental realizada. É preciso dizer que as categorias foram definidas antes da investigação;
3. Definição da unidade de análise – utilizámos a unidade de registo como um segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa determinada categoria;
4. Em seguida, interpretamos os resultados que são tratados de modo a serem significativos e válidos.

## Resultados

Considerando as limitações de analisar todos os elementos da população, seja tamanho, tempo, energia e recurso económico, então, neste estudo, optamos por utilizar uma parte pequena da população, definido como amostra (Dias, 2009). Por isso, impede que os resultados do estudo poderem ser generalizados a Timor-Leste.

De acordo com o Decreto-Lei nº.4/2015, de 14 de janeiro, o currículo que se aplica em Timor-Leste é entendida como um conjunto de valores, conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, enquanto a



avaliação é um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.

Ainda com base no mesmo normativo, a contextualização curricular no contexto de Timor-Leste é realizada a partir dos três princípios orientadores: (i) a ligação estreita com a cultura e modos de vidas locais; (ii) o desenvolvimento integrado da pessoa; e (iii) o ensino e aprendizagem de qualidade. Esses três princípios são realizados a todos os componentes curriculares. Para a UC-CN, manifesta-se através da utilização de material local conforme o contexto dos Timorenses e mostra a ligação entre Ciência, cultura local e a vida de todos os dias e pretende melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (ME, 2014).

Os resultados das entrevistas mostram que alguns inquiridos concordam com o conceito de currículo que prevalece no sistema educativo em Timor-Leste. Se o anterior conceito de currículo estava mais focado nos conhecimentos a transmitir pelo professor, o atual conceito coloca o aluno no centro de aprendizagem e da avaliação, devendo ser mais ativo na construção dos seus conhecimentos. Muda o paradigma do professor planificador e executor para o de professor de mediador, facilitador e orientador.

Outros inquiridos consideram que o atual conceito de currículo, em termos de ensino e aprendizagem, exige que os alunos sejam mais ativos, sejam capazes de resolver os seus problemas e sejam protagonistas na construção dos conhecimentos, o que pode beneficiar apenas as crianças de classes económicas médias-altas. É uma situação que não pode dissociar-se de dois fatores: a falta de preparação dos professores e a falta de sensibilidade e de apoio da sociedade, em geral, e dos pais, em particular.

Relativamente ao conceito da avaliação, existem docentes que concordam com o novo sistema de avaliação, uma vez que consideram que a avaliação, embora possa ser utilizada para fins de classificação, deve sobretudo servir para regular os processos de ensino-aprendizagem e fornecer informações aos estudantes e aos professores sobre o andamento do mesmo.

Um dos entrevistados afirmou que a avaliação contínua, envolvendo as crianças, ajudaria muito os alunos a encontrar soluções para as dificuldades e os problemas em que se deparam na aprendizagem. No entanto, alguns docentes que lecionam em escolas privadas consideram que a avaliação contínua não favorece a aprendizagem e que sem realizarem testes as crianças “não vão querer aprender”. Esta posição é apoiada por muitos pais.

Outra situação foi revelada pelos professores das escolas públicas. Eles concordam com a implementação do novo sistema de avaliação, especialmente com a avaliação formativa. Essa situação não se baseia apenas em mudanças no entendimento dos professores sobre o sistema de avaliação, mas também pode ser causada por problemas financeiros que frequentemente afetam as escolas públicas. Já é fato que as escolas públicas em Timor-Leste dependem

inteiramente dos subsídios fornecidos pelo governo, que é de 1 dólar por estudante por mês. Enquanto isso, a necessidade de escolas às vezes ultrapassa a quantidade de subsídios existentes. Assim, a eliminação do exame trimestral é uma vantagem para as escolas públicas.

Diz respeito a contextualização curricular, existem docentes que consideram que há uma relação entre a cultura e os modos de vida locais e a aprendizagem dos alunos. Se recorrermos a aspetos da cultura local e da vida comum os alunos aprendem melhor. O mesmo se passa com os conhecimentos dos alunos. Recorrer aos conhecimentos que já possuem para construir os novos conhecimentos facilita a sua aprendizagem e contribui para que o processo seja mais contextualizado. A contextualização do currículo facilita e melhora a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Embora se reconheça a importância da cultura e dos modos de vida local para a aprendizagem dos alunos, este é um conceito incipiente que precisa de ser trabalhado.

Apesar da coerência entre o currículo e o contexto local, os professores timorenses ainda têm muitas reclamações, relacionadas com: as competências dos professores; o grande número dos alunos numa turma; a falta de professores; a preparação das crianças; a necessidades básicas das escolas; os livros dos alunos, outros recursos didáticos; e a consciências dos pais.

Para superar os problemas, O ME-RDTL deve melhorar a formação de professores; melhorar os livros e os materiais didáticos disponíveis; aumentar-se o número de professores através de concursos mais rigorosos; é preciso melhorar o apoio e a situação de bem-estar dos professores; criar-se condições para que a escola favoreça a socialização dos pais e da comunidade, sensibilizando-os para os propósitos e os objetivos do currículo; os professores têm de ser mais diligentes na leitura do manual e dos planos de ensino; e os professores precisam amar a sua profissão.

Dos vários problemas levantados pelos professores, existem também alguns fatores potenciais que podem apoiar a implementação do currículo, dizem respeito: realização de cursos de formação nos tempos de pausa letivo trimestrais; criação de grupos de trabalho de professores (GTP); fornecimento dos manuais sobre planos de ensino desde o 1º à 6º ano e a avaliação; melhorar a motivação, a maturidade e o apoio dos superiores; contar com a contribuição de vários institutos não-governamentais; e ambientes de aprendizagem favoráveis, que promovam a autonomia dos alunos, a sua colaboração e sua auto motivação.

## Considerações Finais

Com base nos resultados da investigação apresentada anteriormente, neste segmento, expomos sinteticamente as principais conclusões deste estudo.

1. Nos seus discursos sobre o conceito de currículo, os professores enfatizam uma atenção privilegiada aos métodos promovidos no currículo, e não a outros aspetos;
2. Existem diferentes perceções dos professores de escolas públicas e privadas sobre o conceito de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvido. Os professores das escolas públicas apoiam totalmente o novo sistema de avaliação, especialmente a avaliação contínua, apreciada útil para ajudar a regular o processo de ensino e aprendizagem. A mesma situação não é vista em escolas particulares. O papel dos pais dos alunos influencia muito a política da educação. Por isso, eles ainda mantêm a implementação do exame trimestral como a melhor forma de avaliar os alunos;
3. A contextualização curricular é uma grande inovação no processo de aprendizagem em Timor-Leste. No entanto, algumas melhorias ainda precisam ser feitas para que a contextualização do currículo traga mudanças significativas com o intuito de melhoria a aprendizagem dos alunos.
4. As melhorias referidas pelos professores, dizem respeito a cinco elementos importantes num sistema educacional: os alunos, os professores, a escola, os recursos de aprendizagem e os pais.

## Referências bibliográficas

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bonniol, J.J & Vial, M. (1997). *Modelos de avaliação*: Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação. A lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psicosoma.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Koptcke, L. S. (2003). *Avaliação: E estudos de públicos de museu e centro de ciência*. Rio de Janeiro: Guy Leal.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- Leite, C., et.al. (2011). *Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos*. Atas do XI Congresso da sociedade portuguesa da ciência da educação, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011.

- ME. (2014). *Manual do Currículo Nacional de Base Primeiro e Segundo Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação da RDTL.
- Méndez, J. M. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., et.al. (2013). *A contextualização curricular como referente da avaliação externa das escolas*. Atas do XII Congresso Internacional Galego Português da psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., et.al (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Almedina.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Lisboa: Edições ASA.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

## **Normativos**

- Decreto-Lei n.º 4/2015, de 14 de janeiro - Currículo Nacional de Base do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

## Inovação curricular no ensino médio em uma escola de aplicação Brasileira: desafios e possibilidades

Eulália S. Vieira

EAUFPA-UFPA

eulaliasoaresvieira@gmail.com

Sidclay Furtado

EAUFPA-UFPA

sidclayfurtados@gmail.com

### Resumo

Partilhamos a crença de que o currículo mais do que uma lista de conteúdos a serem ensinados pelos professores constitui “uma série de aprendizagens a serem adquiridas na escola abrangendo não apenas conhecimentos mas também valores, atitudes e competências” (Morgado & Silva, 2018:48). Em tempos de avanço desmedido das tecnologias digitais não há como manter as práticas e decisões curriculares restritas às escolas e aos professores, sem a participação dos alunos. É essencial um “novo currículo” mas a tomada de decisões curriculares não pode ignorar a participação dos alunos. O Projeto Vivências Integradas à Pesquisa, ao Ensino e à Extensão (VIPE), nas turmas de 1º ano do Ensino Médio da EAUFPA, em Belém, no Brasil, constitui-se em um espaço-tempo que articula as áreas de conhecimento a partir de um Eixo temático Geral e de subtemas selecionados pelos estudantes e aprofundados/enriquecidos em equipes. O referido Projeto foi implementado por conta da Reforma do Ensino Médio brasileiro (Lei Federal nº 13 415 de 16 de fevereiro de 2017 que prevê a escolha pelos alunos dos itinerários formativos que deseja aprofundar a partir da metade do ensino médio (áreas de conhecimento). Bimestralmente cada turma desenvolve projetos com temáticas que selecionam de investigação e de aprofundamento a fim de responder a questões sobre o mundo em que vivem. O presente estudo pretende analisar através dos relatos dos professores os desafios e as possibilidades do Projeto na formação de estudantes mais críticos e criativos. Os resultados apontam que ao selecionarem as temáticas, as questões e as formas de investigação e de compreensão de tais temáticas, os estudantes desenvolvem competências, habilidades e atitudes altamente necessárias para os tempos atuais.

**Palavras-Chave:** Ensino Médio; flexibilização curricular; inovação.

### Abstract

High School Curriculum Innovation in a Brazilian Application School: Challenges and Possibilities

We share the belief that the curriculum, rather than a list of content to be taught by teachers, is a series of learning that must be achieved in school, covering not only knowledge but also values, attitudes and skills (Morgado & Silva, 2018: 48). In

times of inordinate advance of digital technologies, there is no way to keep curricular practices and decisions restricted to schools and teachers without student's participation. A "new curriculum" is essential but curriculum decision-making cannot ignore student's participation. The Integrated Experiences in Research, Teaching and Extension Project (VIPE), in the 1st year high school classes of EAUFGPA, in Belém, Brazil, is a space-time that articulates the areas of knowledge, based on a General Thematic Axis and sub-themes selected by students and enriched by teams. Project VIPE was implemented because Brazilian High School Reform (Federal Law nº. 13 415 of February 16, 2017) which provides the choice by students of the formative itineraries that they wish to deepen from mid-high school. Each class develops projects with themes selected for the students researched and deepened in order to answer questions about the world they live in. This study aims to analyze through teachers' reports, the challenges and possibilities of the Project in the formation of these students. The results indicate that by selecting the themes, issues, and ways of investigating and understanding such subjects, students develop competencies, skills, and attitudes that are highly necessary for today's times.

**Keywords:** High School; curricular flexibility; innovation.

## Introdução

Partilhamos a crença de que o currículo mais do que uma lista de conteúdos a serem ensinados pelos professores constitui-se como uma série de aprendizagens que devem ser concretizadas na escola, abrangendo não só conhecimentos, mas também valores, atitudes e competências ( Morgado & Silva, 2018: 48). Em tempos de avanço desmedido das tecnologias digitais não há como manter as práticas e decisões curriculares restritas às escolas e aos professores, sem a participação dos alunos. É essencial um "novo currículo" mas a tomada de decisões curriculares não pode ignorar a participação dos alunos seja na seleção das temáticas de estudo seja na escolha dos caminhos investigativos na busca pela compreensão de tais temáticas.

O presente estudo de índole qualitativa, procura compreender os desafios e as possibilidades do Projeto "Vivências Integradas à Pesquisa, ao Ensino e a Extensão"(VIPE), desenvolvido na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, tendo por base os relatos dos professores.

## 2- A inovação curricular: sentidos e significados

Não se pode refletir sobre a inovação curricular sem antes definir a concepção de currículo visto que o currículo envolve uma multiplicidade de sentidos. Visto num

sentido mais estrito o currículo pode ser considerado um conjunto de conteúdos escolares. Entendemos que o currículo é o núcleo da escola, um terreno de produção e criação simbólica e, portanto, uma construção social (Moreira & Silva, 1994: 26). Implica sempre uma seleção, a favor ou contra alguém. Quando os professores e equipa escolar planejam o currículo realizam uma escolha para responder a estas questões: o que é que os alunos precisam aprender? Para que é que aprendem? Em função do que é que aprendem? A esse respeito, Leite (2001: 2) afirma que:

A forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a seleção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e fazer aprender. A organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos factores que está base do desigual sucesso escolar dos alunos.

Enquanto projecto que “ envolve intenções e práticas, o currículo é um processo que implica um continuum de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos” (Pacheco & Paraskeva, 1999:2). Nessa perspectiva, se consideramos que as decisões curriculares afetam os estudantes e definem suas identidades não podemos negar a vez e a voz de todos os seus protagonistas, dentre eles os alunos, em tais decisões curriculares. A inovação educativa pressupõe o protagonismo dos alunos tanto nas decisões curriculares quanto nas decisões pedagógicas sobre a dinâmica de apropriação dos conhecimentos selecionados por eles. Nessa perspectiva é que o projeto VIPE se impõe, e sobre ele é que nos deteremos a seguir.

### **3 - O projeto VIPE: contexto e princípios**

O Projeto foi implementado por conta da Reforma do Ensino Médio brasileiro (Lei Federal nº 13 415 de 16 de fevereiro de 2017) que prevê a escolha pelos alunos dos itinerários formativos que desejam aprofundar a partir da metade do ensino médio ( as áreas de conhecimento). Também a nova Base Nacional Curricular Comum(BNCC) do Ensino Médio, aprovada no final de 2018 define conteúdos mínimos a serem trabalhados e propõe o trabalho articulado em 4 áreas de conhecimento(Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Garantir o protagonismo dos estudantes, preparando-os para os desafios do Século 21, além de

os ajudarem no desenvolvimento autônomo e na capacidade de pensarem criticamente e criativamente, são princípios norteadores do Projeto em curso. Nessa ordem de ideias, Pacheco & Paraskeva (1999:13) defendem que, “considerar o aluno como actor fundamental nas tomadas de decisão curricular é eleger como desafio principal a construção de uma atmosfera escolar que leve aos alunos a sentirem como sua a escola e como seus os problemas de aprendizagem.”

Escolher o itinerário formativo que deseja aprofundar ao longo do 2º e 3º ano do Ensino médio pressupõe o conhecimento de cada área. No entanto, as escolas desenvolvem um trabalho disciplinar e não por área de conhecimento, tornando a escolha do aluno incerta, pois falta-lhes uma noção clara das áreas. A aposta é de que ao realizarem a cada bimestre um trabalho articulado com todos os professores, por área, sua escolha se daria de forma mais criteriosa. Articular as diversas áreas de conhecimento, deixar a cargo dos estudantes a seleção das temáticas desenvolvidas, a construção coletiva de projetos dinâmicos e interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, em parceria com os colegas e as equipes de professores, são ideias inovadoras do projeto e como define Beane, citado por Morgado e Silva (2018) “quando o currículo oferece um sentido de objetivo, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educacionais nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo”.

A metodologia de ensino que norteia a VIPE é a metodologia de projetos que permite “uma aprendizagem colaborativa tornando a relação ensino-aprendizagem um processo mais dinâmico, possibilitando a formação de sujeitos participativos e autônomos, criando a possibilidade de desfazer a forma de aula tradicional em que só o professor fala e apresenta os conteúdos e os alunos ficam restritos a escutar, copiar, memorizar e repetir os conteúdos” (Behrens & Zem, 2007: 47).

#### **4 - Possibilidades do projeto VIPE: o que dizem os professores ?**

É preciso inovar! Romper com o paradigma tradicional no ensino exige que se abandonem rotinas e formas de trabalho que se foram perpetuando ao longo do tempo, como, por exemplo, a predominância das aulas expositivas em que o professor



é o detentor do saber e o aluno um mero receptor passivo, como explicitam Moraes e Mancuso (2006:19):

O trabalho com os conteúdos se faz a partir de metodologias ativas e construtivas, tendo a pesquisa em torno de problemas significativos, implicando impregnação aprofundada dos alunos nos temas trabalhados. São eles que precisam questionar procurar informações, coletar dados, analisá-los e a partir disso construir novos argumentos em resposta às perguntas levantadas. A reconstrução exige o envolvimento dos aprendizes.

Semelhante ao pensamento acima referido, as análises dos relatos dos professores participantes do Projeto VIPE sobre os desafios e as possibilidades do referido Projeto no desenvolvimento autônomo e criativo dos alunos apontam para um ganho positivo tanto em termos das aprendizagens construídas por esses estudantes quanto em termos do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes altamente necessárias para a vivência nos tempos atuais, a saber:

Com as pesquisas, visitas técnicas, entrevistas e trabalho em equipe, construindo um produto final, o aluno desenvolve conhecimento acerca do seu subtema e também uma consciência mais crítica em relação ao meio ambiente e a sociedade como um todo e até sobre si mesmo, passando a ter um olhar mais sustentável, produtivo, rentável, ético e justo (Professor 1).

Sem dúvida, os relatos demonstram que muito além de simplesmente decorar conteúdos descontextualizados e sem significado para os estudantes, na Escola torna-se “necessário aproveitar e explorar, ao longo da vida, todas as oportunidades de aprofundar, divergir e enriquecer os conhecimentos, no sentido de se adaptar e dar respostas coerentes ao mundo em mudança” (Morgado & Silva, 2018:14)

Os relatos dos professores apontam para um aumento dos interesses e da participação dos alunos e na valorização dos conhecimentos construídos como fundamentos para a compreensão sobre a realidade e problemas que enfrentam, como a saber:

A participação dos alunos é mais engajada e espontânea. Valorizam o conhecimento e verificam como ele serve pra compreender o mundo e resolver problemas. São poucos os alunos que não se interessam (Professor 2).

A respeito da valorização e do engajamento dos alunos do projeto, Macedo et al (2004:107) assegura que “os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito.”

Quando selecionam as temáticas que desejam investigar, levantam problemáticas que desejam compreender e investigar, os estudantes como gestores de um currículo, dão significado a esse currículo e encontram sentido nele, envolvendo-se na apropriação de conhecimentos que os ajudam a resolver problemas práticos e a atuarem na transformação de sua realidade. A contextualização dos conhecimentos escolares garante pois a articulação entre a escola e a vida. Ao invés de conteúdos compartimentados e desconectados da realidade dos alunos, o currículo escolar ganha um sabor de concretude, de algo útil e interessante, onde vale a pena empreender esforços e engajar-se.

É preciso acrescentar que se percebe neles uma maior autoestima proveniente de sua capacidade criativa e habilidade para construir conhecimento, ou melhor, emancipar-se intelectualmente da tutela do professor (Professor 3).

Ressalte-se que no Projeto VIPE as alterações não se limitaram à escolha pelos alunos das temáticas estudadas mas sobretudo ocorreram mudanças significativas na forma de ensinar. Na metodologia de Projetos que orienta as ações educativas, os alunos decidem sobre os caminhos a tomar na compreensão dos temas selecionados. Nessa perspectiva, Nogueira (1998: 94), defende que:

um projeto temático não precisa ser desconectado da programação acadêmica. Ele pode e até deve ser programado e proposto juntamente com os alunos, de tal forma a intensificar o processo de aprendizagem dos conteúdos e, principalmente, possibilitar diversificação de ações, formas e vivências que venham ainda propiciar uma amplitude de desenvolvimento das diferentes competências.

Os depoimentos que se seguem corroboram com as ideias referidas pelo autor, a saber:

“Esse novo modo de ensinar e aprender, onde o conhecimento está organizado em áreas, evita a compartimentação do saber, dando uma visão mais ampla e global dos fenômenos sociais e naturais aos estudantes” (professor 3).

“No Projeto VIPE as coisas se dão de outra maneira. Os alunos têm a oportunidade de levantar problemas que os incomodam, buscar respostas sem muita

interferência do professor, e fazer as suas próprias descobertas. Ou seja, é justamente essa emancipação intelectual que os alunos vêm demonstrando ao pesquisar determinado tema que envolve sua própria realidade. Se não fosse por essas aulas, eu não teria um melhor conhecimento da capacidade que eles têm de refletir sobre questões fundamentais da sociedade, o que não é possível perceber nas aulas “tradicionais” (professor 3).

Dentre os desafios relatados pelos professores referentes ao trabalho na VIPE foram citados a dificuldade inicial dos professores em trabalharem no projeto, por falta de experiência e de amadurecimento em relação ao trabalho desenvolvido, bem como a dificuldade do trabalho interdisciplinar. Faz sentido a fala do professor ao relatar que “no segundo bimestre os resultados foram mais positivos”, porque na nossa formação fomos ensinados a transmitir conteúdos, nos moldes tradicionais, o que dificulta um trabalho qualitativamente diferenciado para melhor e com a consideração das capacidades criativas dos alunos, tal como demonstra o relato acima referido, bem como os relatos a seguir:

Com o amadurecimento inclusive metodológico dos professores, os resultados da pesquisa teórica foram mais positivas no segundo bimestre do que no primeiro bimestre” (professor 4).

“O trabalho interdisciplinar não é fácil, pois envolve as diversas unidades temáticas dentro de cada área, mas no final, a pesquisa e o produto, são resultados de todos, porque todos estamos envolvidos na orientação” (professor 4).

Acerca da dificuldade do trabalho interdisciplinar, Prado (2014:10), explicita que “o trabalho com projetos inverte a lógica do currículo definido em grades de conteúdos temáticos estanques, induzindo o professor a colocar em jogo as problemáticas que permeiam o cotidiano”.

Tendo em vista os relatos analisados consideramos que ainda que hajam desafios ao trabalho interdisciplinar, contextualizado e tendo a metodologia de projetos como direção das atividades, o projeto VIPE tem alcançado resultados bastante positivos tanto no que se referem á apropriação de conhecimentos significativos, habilidades e atitudes condizentes ás necessidades da sociedade atual quanto ao desenvolvimento profissional dos professores do projeto. Percebe-se que a inovação atingiu o cerne do ensino: o currículo e as práticas educativas, transformando-os significativamente e

qualitativamente, num processo criativo e recreativo em que todos aprendem e ensinam.

## 5- Considerações finais

Tempos novos como os que vivenciamos exigem novas formas de conceber o ato educativo e o currículo. As alterações nas metodologias de ensino e na gestão do currículo não se fazem de uma hora pra outra mas perpassam a abertura ao novo e o enfrentamento dos desafios que surgem. Novas possibilidades de agir, de pensar e de criar, um processo que deve ser coletivo e que é atravessado por ganhos e por conflitos. O trabalho na VIPE, alicerçado no protagonismo dos estudantes sob a orientação dos professores, através de projetos construídos solidariamente, revelam que a inovação é o caminho para a resolução dos problemas práticos do século XXI e para a formação de jovens e adolescentes criativos e responsáveis pelas mudanças que se fazem necessárias.

## Referências Bibliográficas

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. (2008). Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto alegre: Grupo A.
- BEHRENS, M. A.; ZEM, R. A. M. S. (2007) Metodologia de Projetos: O Processo de Aprender a Aprender. In: TORRES, P. L. Algumas Vias para Entretecer o Pensar e o Agir. Curitiba: SENAR-PR.
- LEITE, C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas. Porto: Edições Asa.
- MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C. & ALVES, N. (orgs.) (2004). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez.
- MORAES, R. & MANCUSO, R. (2006). Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: ed. Ijuí.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.) (1994). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- MORGADO, J.C. & SILVA, C. (2018). Inovação, mudança e reforma em Portugal. e\_book-crosscut2018.Cied, Uminho. Acesso em 22/09/2019.
- NOGUEIRA, N. R.(1998). Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 2º ed. São Paulo: Ética.
- PACHECO, JOSÉ A.(2006). Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun. <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 28/09/2019.

- PACHECO, JOSÉ A. & PARASKEVA, JOÃO M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. In: Cad. Educ. FaE/UFPe1, Pelotas (13): 7 - 18, ago./dez. <https://periódicos.ufpel.edu.br>. Acesso em 28 de outubro de 2019.
- PRADO, M. E. B. (2004) . Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf> . Acesso em: 29/09/ 2019.

## Currículo e Inovação Pedagógica: Políticas Educativas para a Educação de Infância

Mariana Estrela

Doutoranda em Currículo e Inovação Pedagógica, UMA

Educadora de Infância e Diretora Pedagógica do Infantário Universo dos Traquinias

marianaestrela@ua.pt

### Resumo

A compreensão das atuais características da Educação de Infância (EI) em Portugal deve necessariamente ter em consideração a evolução histórica que lhe está subjacente, os discursos oficiais, a evolução que o poder político tem tido em relação à EI e as mudanças realizadas para a concretização dos diferentes princípios definidos pela legislação até à atualidade (Cardona, 1997).

As políticas educativas para a infância assumem hoje uma importância central na organização dos sistemas educativos. A relevância que se atribui à educação e a consciencialização da responsabilidade que a sociedade detém a este nível, tem vindo a desenvolver-se num crescendo de interesse. Em Portugal, num contexto geral de valorização da educação, com a preocupação central de proporcionar uma escolaridade prolongada e significativa a todas as crianças, a Educação Pré-Escolar foi tomada nos últimos anos como uma prioridade da política educativa, fator determinante para a valorização da EI. Contudo, ao encarar a vida da criança numa perspetiva de desenvolvimento contínuo, é fundamental situarmo-nos na faixa etária da Creche (0-3 anos). Desta forma, e de acordo com a leitura que faço da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), posso considerar que, em Portugal Continental, a educação/cuidados para a Creche e a Educação Pré-Escolar são distintas, quando não o deveriam ser, uma vez que o desenvolvimento da criança é holístico, contínuo e progressivo tendo início antes do nascimento. Esta diferenciação tem várias repercussões, nomeadamente ao nível do estatuto dos educadores de infância. Ao contrário do Continente Português, na Região Autónoma da Madeira (RAM) a EI é vista como um todo, com enquadramento legislativo próprio e/ou adaptado relativamente ao Continente Português.

**Palavras Chave:** Educação de Infância; Políticas Educativas; RAM; Continente Português.

### Abstract

Understanding the current characteristics of early childhood education (ECE) in Portugal must necessarily take into account the underlying historical evolution, the official discourses, the evolution that the political power has had in relation to the ECE and the changes made to achieve the different principles defined by the legislation to the date (Cardona, 1997).

Nowadays, educational policies in childhood are in the organization of education systems. The importance given to education and awareness of the responsibility that society has at this level has been developing in a growing interest. In Portugal, in a general context of valuing education, with the central concern for providing a prolonged and meaningful schooling to all children, Preschool Education has been taken in the last years as a priority of the educational policy, a determining factor for the valorization of

ECE. However, when facing the child's life from a perspective of continuous development, it is essential to focus in the age group of the day care center (0-3 years). Thus, according to my reading of the Preschool Education Framework Law (1997), I can consider that, in Continental Portugal, day care and preschool education are different, when they should not be, since the child's development is holistic, continuous and progressive beginning before birth. This differentiation has several repercussions, notably in terms of the status of early childhood educators. Unlike the Portuguese Mainland, in the Autonomous Region of Madeira (ARM) the ECE is seen as a whole, with its own legislative framework and/or adapted related to the Portuguese Continent.

**Keywords:** Early Childhood Education; Conception; Childhood educators; Educational policies; ARM; Portuguese Continent.

## Introdução

Em Portugal, depois de 1974, tentou definir-se uma política socioeducativa global integrando as crianças dos 0 aos 6 anos. Apesar desta tentativa emergiram no século XX dois tipos de contextos de EI: centros orientados predominantemente para os cuidados e os centros educativos com preocupações pedagógicas. “Esta questão é uma das que actualmente mais afectam o funcionamento da educação de infância no nosso país. É grande a diversidade das instituições existentes, sendo diferentes as suas normas de funcionamento e as concepções educativas que lhe estão subjacentes” (Cardona, 1997, p. 22).

O quadro de reflexão teórica que nos é proposto equaciona a coabitação necessária, mas problemática e, por vezes conflitual, entre a dimensão «assistencial» e a dimensão «educativa», que estão presentes nas organizações e nas práticas educativas dirigidas ao acolhimento das «crianças pequenas» (Canário, 2009, p. 6).

Na RAM os contextos de Creche e Pré-Escolar estão sobre a tutela da Secretaria Regional de Educação (SRE), porém em Portugal Continental a variável institucional que faz a diferença pedagógica é a hierarquia e supervisão do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) com a tutela da Creche e do Ministério da Educação (ME) com a tutela da Educação Pré-Escolar. Sendo que, esta diferenciação veio a ter repercussões ao nível da formação e do estatuto dos profissionais, que ainda hoje se fazem sentir (Mendes & Cardona, 2012). A necessidade de uma atenção específica e educativa aos serviços para o grupo etário dos 0-3 anos é, também, uma área de vulnerabilidade para a qual a OECD (2001) chamou a atenção dos responsáveis pelas políticas educativas em Portugal.

Desta divisão de tutelas surgem fortes implicações no modo como as instituições se organizam, nas condições de trabalho dos profissionais e nos

objetivos e funções a serem privilegiados por cada uma. Isto interfere naturalmente com o grau de qualidade da resposta, nomeadamente no profissionalismo das próprias equipas interventivas. Emerge deste modo, o problema da oferta existente para crianças pequenas que se deve espelhar não apenas no acesso, mas também na qualidade do seu atendimento (Lacerda & Pereira, 2017, p. 427).

## **1. Currículo e Inovação Pedagógica**

O desenvolvimento da administração hierárquica da educação inspirou-se no modelo de burocracia industrial e os elementos mais criticados desse sistema, como a falta de individualização, as normas rígidas e o papel autoritário do professor, acabaram por se revelar como sendo os mais eficientes, tendo em consideração os objetivos fundamentais da educação massificada (Fino, 2011). A primeira preocupação do currículo centrou-se em como ensinar, pressupondo que um conhecimento organizado conduziria a um bom ensino, sendo que o método era a repetição e reprodução através da cópia, encarando os aprendizes como meros recipientes passivos. Métodos e técnicas de bem ensinar tendo em vista o domínio de conteúdos e/ou a concretização de objetivos, que colocam o professor como um técnico de consecução de objetivos e de apropriação de conteúdos (Sousa & Fino, 2014). «É neste ambiente que o currículo se desenvolve, adaptando-se à mentalidade “científica” e tecnológica, centrada essencialmente nos meios para se atingirem os fins, sem propriamente se questionarem esses mesmos fins, fossem eles atingir os objetivos ou dominar os conteúdos» (idem, p. 1272).

Com o pós-modernismo configura-se uma nova postura em educação que oferece novos instrumentos teóricos com os quais se podem repensar os contextos mais amplos e específicos nos quais o currículo ocorre, fornecendo “aos educadores uma visão mais complexa e iluminadora da relação entre cultura, poder e conhecimento” (Giroux, 1997, p. 64). Porém, as crianças quando chegam ao ensino obrigatório já têm um currículo à sua espera, currículo esse que alguém fez sem as conhecer, currículo de tamanho único, pronto a vestir (Formosinho, 2007). Se existisse o oposto, um currículo de aprendizagem para cada aprendiz, estaríamos perante um contexto de Inovação Pedagógica, porque cada criança é única, com saberes e ritmos



de aprendizagem diferentes e os mesmos devem ser tidos em consideração, cada criança deve percorrer o seu próprio caminho de aprendizagem (Fino, 2016b).

É então necessário repensar o currículo, na certeza, porém de que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz é o protagonista desse processo, quando encontra oportunidades de construção do conhecimento. Neste novo paradigma, que promove a aprendizagem ao invés do ensino, espera-se do aluno um papel mais crítico e interventivo e do professor um papel centrado no processo de construção do conhecimento pelo aluno, como produto do seu desenvolvimento intelectual, isto é, aluno “construtor” e professor “mediador”. Os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta, estando a Inovação Pedagógica intimamente relacionada com os processos, não com os resultados ou *rankings* que correspondem à concretização nacional de políticas supranacionais com forte influência na ortodoxia curricular (Fino, 2016a). A Inovação Pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais, pressupõe um salto, uma descontinuidade que acontece localmente, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, como agentes de mudança. Consiste na criação de contextos *de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos *de ensino* (Fino, 2008).

### **1.1. Currículo na EI**

O conceito de “currículo” na EI em Portugal ganhou maior visibilidade com a publicação das OCEPE em 1997. Este documento define-se como um ponto de apoio à ação educativa dos educadores de infância e poderá “contribuir para que a Educação Pré-Escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não para algumas” (Ministério da Educação, 1997, p. 7).

As OCEPE também desencadearam efeitos não desejados em consequência da clarificação das políticas educativas públicas: a comercialização de materiais escolarizantes, que nada se enquadram com as perspetivas pedagógicas dessas orientações, adulterando a perspetiva sócio construtivista desse mesmo documento. A

OECD (2012) preconiza a des-escolarização da educação dos 0-6 anos e recomenda aos diferentes países que mantenham características de uma EI que tome como ponto de partida o jogo e a expressão livre da criança, em contraponto a “ensinar” desde cedo e de modo “acadêmico” as crianças. No relatório da OECD *Starting Strong II* (2006), recomenda-se que se preserve a ludicidade como princípio pedagógico essencial na abordagem pedagógica a estas idades, evitando uma escolarização precoce da EI.

Para além das OCEPE, os educadores podem orientar as suas práticas pedagógicas por um ou mais *Modelos Curriculares* que valorizam a globalização e a contextualização dos saberes, distante de uma visão compartimentada de saberes em áreas disciplinares e que são sustentados por princípios teóricos, nomeadamente sobre a criança, sobre a pedagogia, o currículo, a aprendizagem e por um enquadramento sociocultural (Kot-Kotecki, 2013). Assim sendo, o educador recorre a perspectivas e *Modelos Curriculares* que permitem responder à complexidade e incerteza que caracteriza o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Privilegiando-se a adoção de uma abordagem integradora e significativa, vinculada ao paradigma da complexidade, num quadro de matriz socio construtivista e ecológica da EI, numa abordagem sistémica, holística, num ambiente aberto a novas experiências e descobertas, ambiente crítico e inovador, onde a criança é um sujeito investigador que produz conhecimento, enquanto o educador é um mediador que coloca o estímulo certo no momento oportuno, potenciando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), tal como defende Vygotsky (1978).

Como escreveu João Costa, Secretário de Estado da Educação, no preâmbulo das OCEPE,

todo o sistema educativo tem a aprender com a Educação Pré-Escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras (...) Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a Educação Pré-Escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto. (...) Vale a pena pensar como podemos deixar esta experiência enriquecedora contaminar outros níveis educativos (Silva et al. 2016, p. 5).

## 2. Políticas Educativas para a EI

Sendo uma construção de diferentes atores e de diferentes estruturas que interferem diretamente na esfera educacional, as políticas educativas devem reivindicar um papel ativo e de transformação da educação (Fernandes, 2011).

Segundo D'Hainaut (1980) "uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo" (p. 42). Para o autor, a função da política educativa é definir prioridades e traçar eixos, apoiada em valores sociais, morais e políticos mais ou menos organizados numa filosofia de educação, que determinam os resultados globais esperados da ação educativa. A política educativa designa as linhas de orientação que sustentam as ações educativas.

No quadro global das decisões relativas às políticas educativas, sabendo como o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é fator de sucesso educativo, o papel da EI em Portugal foi definido, desde 1996, como um papel estratégico. A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) vem sublinhando o enorme e consistente esforço das políticas públicas desde abril de 1974, nomeadamente a partir de 1996 (OECD, 2001). No entanto, ainda prevalecem duas conceções relativamente antagónicas quanto à EI: uma complementar da família e outra com funções educativas. A tendência para valorizar a função educativa sai reforçada, passando a função de guarda a ser complementar, sobretudo nas instituições tuteladas pelo ME (Vasconcelos, 2005).

Entre outras recomendações, a OCDE, reconhecendo o esforço realizado por Portugal, insiste na necessidade de melhorar a coerência entre decisão política e implementação, bem como equacionar o atendimento às crianças dos 0-3 anos com base na igualdade de oportunidades (OECD, 2001). Passados quase 20 anos, questiono-me se essas recomendações não são atuais? O que foi feito para melhorar essas recomendações? Será que não passaram disso mesmo "recomendações"?

O próprio CNE (2009), no que diz respeito à educação dos 0-3 anos, refere que existem carências graves que são necessárias colmatar, como a necessidade de aumentar a oferta da rede de Creches, de promover a intencionalidade educativa dos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes.

De referir que, no Continente Português e nos Açores, os cuidados para a infância dos 0-3 anos estão sob a tutela exclusiva do MTSSS (CNE, 2012). O caso das não-políticas para este grupo etário é paradigmático e em 2018, no mais recente Relatório de Estado da Educação, está explícito “as crianças dos 0 aos 3 anos, não estão integradas no sistema educativo” (CNE, 2018, p. 66), sendo a RAM a exceção do país, pois ao nível das políticas educativas Regionais, partindo do quadro da política educativa nacional, tem procurado traçar uma estratégia própria de resposta aos desafios locais, trilhando um percurso próprio, que resulta fundamentalmente de:

uma lógica de crescimento para acompanhar aquilo que o *sistema modelar do Estado* concebe para a Educação e, depois, uma “filosofia” *de inovação e desenvolvimento*, para adaptar aquele sistema modelar à realidade social e às especificidades regionais. De facto, embora se assista a uma continuidade das regras nacionais, registam-se *rupturas* a nível das práticas e na forma de as *colocar no terreno*, o que acaba por conduzir a uma *administração autónoma* que resulta, por um lado, no *corte* relativamente à cadeia hierárquica do Estado (consequência da autonomia política e administrativa que a Região da Madeira goza) e, por outro, mais construtivamente falando, criando as condições necessárias a conceber e implementar as soluções mais adequadas às necessidades, às expectativas e aos recursos regionais da população madeirense (Alves, 2013, p. 367).

## Conclusão

Os discursos políticos e curriculares têm valorizado lógicas que concedem maior ênfase à territorialização, à flexibilização e à integração do currículo, tal situação requer análise dos processos e práticas de construção de autonomia curricular por parte das escolas e dos professores (Pacheco, 2000). As salas de EI são um misto e fazem uma gestão flexível de oportunidades de aprendizagem na interação com os outros. A EI não está presa às amarras de um currículo, é um contexto de aprendizagem que deve ser valorizado enquanto modelo de flexibilização e, como educadores, temos de continuar a primar pela Inovação Pedagógica para que, pelo menos ao nível micro, consigamos proporcionar às “nossas” crianças verdadeiros contextos de Inovação Pedagógica.

Como descrevi ao nível das políticas educativas para a EI, em Portugal existe uma grande discrepância, nomeadamente ao nível das tutelas e das diferentes conceções de EI. Destaco o sistema educativo no contexto da RAM, que numa perspetiva de

valorização da EI e numa visão holística do desenvolvimento, define políticas educativas para a Creche e para a Educação Pré-Escolar, num continuum educativo.

## Referências Bibliográficas

- Alves, J. (2013). Passado, presente e futuro da governação educativa na Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), (pp. 349-376).
- Canário, R. (2009). Prefácio. In T. Vasconcelos (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras* (pp. 5-8). Lisboa: Texto Editores.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CNE (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: CNE.
- CNE (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: CNE.
- CNE (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: CNE.
- Cró, M. & Pinho, A. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, 17(2), jul./dez, (pp. 205-215).
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação – dos Fins aos Objetivos*. Coimbra: Almedina.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Giroux, H. (1997). *Os Professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In A. Mendonça & A. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, v.1, n.4, (pp.45-54), Ago.
- Fino, C. (2016a). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, (pp. 13-22).
- Fino, C. (2016b). Matética e Inovação Pedagógica: o centro e a periferia. In F. Gouveia & G. Pereira (Org.). *Didática e Matética* (pp. 253-259). Funchal: CIE-UMa.
- Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática. Da Teoria às Práticas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Currículo. Funchal: UMa.
- Lacerda, M. & Pereira, M. (2017). Pensar a Creche no Mestrado em Educação Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. eISSN: 2386-7418, Vol. Extr., No. 06, (pp. 427-433).
- Mendes, A. & Cardona, M. (2012). Avaliar na Creche e em Jardim de Infância: Alguns Exemplos. In M. Cardona & C. Guimarães (Org.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 267-303). Viseu: Psicosoma.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB.

- OECD (2001). *Startin & Strong - Early Education and Care*. Paris: OCDE.
- OECD (2006). *Startin & Strong II - Early Education and Care*. Paris: OCDE.
- OECD (2012). *A Quality Toolbox for Early Education and Care*. Paris: OCDE.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. ME: DGE.
- Sousa, J. & Fino, C. (2014). O pecado original do currículo. In M. Carvalho (Coord.). *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1267-1191). Vila Real: UTAD. (ISBN: 978-989-704-188-4).
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania. Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## Do arbóreo ao rizomático: notas para pensar uma educação como forma de desterritorializar o divino e profanar o sagrado

Diego de Matos Gondim<sup>4</sup>

Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Université Paris 8

diego.gondim@unesp.br

### Resumo

Neste texto, propõe-se problematizar a Educação a partir dos conceitos filosóficos de arbóreo e rizomático presentes na obra *Mille Plateaux : capitalisme et schizophrénie*, de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Tal proposta se sustenta em um exercício de pensar a educação como uma potência que se abre a intercomunicações extra-ser, fundamentadas não por relações hierárquicas e verticais, mas horizontais: rizomáticas. Assim, neste ensaio filosófico propõe-se uma educação como forma de desterritorialização do divino e profanação do sagrado. Para tanto, é apresentado duas notas, quais sejam: Notas para afastar o juízo de Deus; e Notas para uma educação além do bem e do mal. Na primeira, é elaborado um esboço sobre a *Árvore da Vida*, a *Árvore do Conhecimento* e as *Árvores Genealógicas* presentes na narrativa bíblica. Na segunda, é apresentado a educação como uma forma de contestação da Verdade em um exercício de emancipação ético, estético e político.

**Palavras-chave:** Educação; Filosofia da Diferença; Poder; Potência.

### Abstract

In this text, we propose to problematize Education from the philosophical concepts of arboreal and rhizomatic present in the work *Mille Plateaux: capitalisme et schizophrénie*, by Gilles Deleuze and Felix Guattari. This proposal is based on an exercise in thinking of education as a power that opens itself to extra-intercommunications, based not on hierarchical and vertical relations, but horizontal: rhizomatic. Thus, this philosophical essay proposes an education as a form of deterritorialization of the divine and desecration of the sacred. To this end, two notes are presented, namely: Notes to depart from God's judgment; and Notes for an education beyond good and evil. In the first one, a sketch is made about the *Tree of Life*, the *Tree of Knowledge* and the family trees present in the biblical narrative. In the second, education is presented as a way of contesting the Truth in an exercise of ethical, aesthetic and political emancipation.

**Keywords:** Education; Philosophy of Difference; Curriculum; School.

---

<sup>4</sup> Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2019/01101-1.

## 1. Notas para afastar o juízo de Deus

É porque o julgamento implica uma verdadeira organização dos corpos, pelo qual ele age: os órgãos são juizes e julgados, e o julgamento de Deus é precisamente o poder de organizar ao infinito.

Gilles Deleuze (1993, p. 163)



Figura 1. Fazer rizoma; criar *si* (de si-ngularidade) e não *Eu* (de Eu-centrismo)  
Fonte: Adam Riches

Na Bíblia Sagrada, as árvores e as genealogias são, comumente, tomadas como exemplos, metáforas ou até mesmo representação da produção da vida e de suas relações no (e com o) mundo. O livro de Gênesis, além de representar uma espécie de “princípio” da humanidade – não apenas para os cristãos, mas também para culturas (como a judaica) que concebem o *Pentateuco* (chamados de “Torá”: *Gênesis*, *Êxodo*, *Levítico*, *Números* e *Deuteronômio*) como os livros do *ensinamento*, da *instrução*, ou mesmo de *Lei* regente – é



marcado pela presença de, pelo menos, duas árvores incomuns, quais sejam: *Árvore da Vida*; e *Árvore do Conhecimento*<sup>5</sup>.

Como mencionado, a criação e existência destas duas árvores é afirmada nos versículos iniciais do livro de Gênesis. Cito:

O SENHOR Deus fez nascer do solo toda espécie de árvores agradáveis aos olhos e boas para alimento. E no meio desse jardim estavam a *árvore da vida* e a *árvore do conhecimento do bem e do mal* (Bíblia Sagrada King James, Gên. 2.9, 2017, grifos meus).

Em alguns versículos seguintes, é dada uma ordem ao homem, qual seja: “Comerás livremente o fruto de qualquer espécie de árvore que está no jardim; contudo, não comerás da árvore do conhecimento do bem e do mal [...]” (Bíblia Sagrada King James, Gên. 2.16-17, 2017).

Como descrito na narrativa desenvolvida em Gênesis – especificamente Gên. 3.22 – a *Árvore da Vida* é aquela que possibilitaria ao indivíduo a “vida eterna” e “felicidade celeste”. Após a expulsão de Adão e Eva do Paraíso, dois anjos foram colocados como guardiões da *Árvore da Vida* em virtude de que ninguém, além de Deus, exercesse a eternidade. Cito:

Então declarou *Yahweh* Deus: “Eis que agora o ser humano tornou-se como um de nós, conhecendo o bem e o mal. Não devemos permitir que ele também estenda a sua mão e tome do fruto da árvore da vida e comendo-o possa viver para sempre!” (Bíblia Sagrada King James, Gên. 3.22, 2017, grifos da versão).

Desse modo, como destaca o teólogo Russell Norman Champlin, em sua *Enciclopédia de Bíblia Teologia e Filosofia*, “podemos concluir que a árvore da vida *representa* poder doador de vida de *Yahweh*” (Champlin, 2002, p. 330, grifos do autor).

A proteção desta árvore, como dito em Gên. 2.22, se dá quando Adão e Eva se alimentam do fruto da *Árvore do Conhecimento*. Esta, por sua vez, *representa* o “conhecimento do bem e do mal”. Segundo Champlin (2002, p. 330), “a expressão ‘do bem e do mal’, que indica os pontos extremos do conhecimento, denota a ideia de conhecimento total, isto é, onisciência e poder”. No diálogo entre a serpente, Eva e Adão, esta afirmação de Champlin (2002) é constatada no seguinte versículo: “Ora, Deus sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão, e vós, como Deus, sereis conhecedores do bem e do mal!” (Bíblia Sagrada King James, Gên. 3.5, 2017).

---

<sup>5</sup> Utilizo os nomes das árvores com iniciais maiúsculas por entender que as mesmas representam, dentro do contexto bíblico, uma espécie de instituição do poder, ou seja, um *Maior*. Isto tomará as dimensões epistemológicas necessárias quando for introduzido o conceito de rizoma segundo Deleuze e Guattari (1980).

A presença de árvores como representação não apenas da vida, mas também de virtudes (sejam elas “divinas” ou não) atravessam diversos livros bíblicos que, dado o objetivo deste ensaio, não seria necessário. Por exemplo, em Isaías 1.30, em uma profecia, o terebinto – uma árvore nativa do Mediterrâneo – é utilizado como “metáfora” para se referir ao povo de Israel e sua “condição espiritual” frente aos “desejos divinos” (são diversos os casos como estes).

Tendo em vista que não objetivo neste ensaio um estudo Teológico<sup>6</sup> do uso dessas árvores nas narrativas bíblicas, mas um uso “quase” metafórico para uma problematização dos modos como a escola, enquanto instituição, se organiza, destaco nestas notas iniciais duas pontos, quais sejam: 1) a Árvore da Vida representa poder *sob as bases de uma eternidade no Paraíso*; 2) a Árvore do Conhecimento representa *poder sob as bases de um conhecimento totalizado* (operando nas “extremidades”: o bem e o mal) (Champlin, 2002).

Para finalizar esse “devaneio desterritorializado” em torno das árvores na narrativa bíblica, cito, em caráter *esquisso*, que é o que se propõe neste ensaio, o uso destas árvores (talvez resinificado) em uma outra prática (existencial) muito presente na narrativa bíblica, destaco: as *Arvores Genealógicas*. É no livro de Êxodo 6. 14, *Genealogia de Moisés e Arão*, onde a primeira genealogia é descrita em sua prática que perdurará os séculos. Começa como: “Eis os chefes das famílias israelitas: Os filhos de Rúben, o primogênito de Israel: Enoque, Palu, Hezrom e Carmi. Esses foram os clãs de Rúben [...]” (Bíblia Sagrada King James, Ex. 6. 14, 2017). Segundo Champlin (2001, p. 327, grifos meus) “essa genealogia é representativa, e não exhaustiva. “O propósito da genealogia de Arão e Moisés é *traçar a linhagem sacerdotal* a partir de Levi, filho de Jacó [...]”<sup>7</sup>

Desconsiderando as questões teológicas que envolvem a construção desta genealogia, a prática de citá-las (como é realizada na narrativa bíblica em diversas situações) não tinha apenas um objetivo de dizer de sua descendência genealógica, mas, sobretudo, de *exercer um poder* em forma de enunciação. A título de exemplo, olhando do século XXI, temos a presença do “Patriarcal” como uma marca muito clara (a figura apenas do homem na enunciação). No entanto, não é esta a questão que se avulta ao interesse próprio deste ensaio, mas esse exercício do poder. Não dá para desconsiderar o “caráter político” no primeiro capítulo do Evangelho Segundo Mateus, onde é descrita a “linhagem real de Cristo”: “[...] filho de Davi, filho de Abraão” (Bíblia Sagrada King James, Mt. 1. 1, 2017). O vínculo com Davi e com Abraão –

---

<sup>6</sup> Para isto, cito aos leitores a *Enciclopédia de Bíblia Teologia e Filosofia*, mencionada nas referências deste ensaio; além deste, o Antigo Testamento versículo por versículo, do mesmo autor (Champlin, 2001).

<sup>7</sup> Faço o corte neste caso porque, como dito anteriormente, o objetivo deste ensaio não é operar com as peculiaridades dos conceitos teológicos, mas toma-los em alguns significados que importam à construção da problemática aqui proposta.

como também sua retomada no Evangelho Segundo Lucas: “[...] filho de Adão, filho de Deus” (Bíblia Sagrada King James, Lc. 3. 38, 2017) – enuncia Cristo, como dito no próprio livro da Bíblia aqui utilizada como referência, em uma linhagem real, uma *linhagem sacerdotal*.

Se Cristo é ou não de uma linhagem real, este não é problema aqui, porém, entender as árvores genealógicas como determinação de um sacerdócio é importante para esta problematização. A demarcação genealógica – não apenas do ponto de vista simbólico, mas também político – garantia uma demarcação territorial (inclusive geográfica). A enunciação da genealogia de Arão e de Moisés, na determinação de sua linhagem sacerdotal, garantia, além dos poderes já os conferiam, um “lugar” no território.

Desse modo, temos três árvores com diferentes significados, do quais retomo: 1) **Árvore da Vida**: poder *sob as bases de uma eternidade no Paraíso*; 2) **Árvore do Conhecimento**: poder *sob as bases de um conhecimento do bem e do mal*; 3) **Árvores Genealógicas**: poder de um sacerdócio sob as bases da garantia de um território (físico e do simbólico). Nestas árvores, a marca do poder é algo que as assemelham, mesmo considerando seus diferentes sentidos e significados dentro em seus múltiplos contextos.

Assim sendo, levanto minhas primeiras questões neste ensaio, que já estão sendo costuradas ao longo do texto: em que medida a Educação se sustenta sob as bases de um conhecimento do bem e do mal (de uma verdade totalizadora)? Seria ela a garantia de um território de sacerdócio? Comer de seu fruto é garantia de poder sob as bases de uma eternidade (mítica)? Como desterritorializar o divino e profanar o sagrado da Educação?

## 2. Notas para uma educação além do bem e do mal



Figura 2. Desterritorializar o divino, profanar o sagrado  
Fonte: Adam Riches

No livro *Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*, Corazza (2002) convida os leitores a uma experiência com o inferno que atravessa a Educação. Nesse movimento, a educadora brasileira coloca em questão as “fortalezas da Bem-Aventura Educacional, que protegem a Boa-Vontade do Educador, que ensina A Verdade, e capturam a ideia da Boa-Natureza do Pensamento, que possui O Verdadeiro” (Corazza, 2002, p. 12). Ao convocar o diabo e outros malditos afins, a autora propõe uma educação que descentraliza a verdade, o bem, o mal, o sacerdócio, o poder. Em outras palavras, ela assume a educação como *potência de variação* e não *poder eterno*.

Relacionar a Educação aos modelos-árvores aqui apresentados não é uma tarefa árdua depois do exposto, ainda que de forma ensaística. A promessa de um Paraíso (mítico), por intermédio de um processo educativo, após passadas as inúmeras horas sentado em cadeiras

enfileiradas e organizadas é veemente. Não obstante, seu fruto é vendido como a obtenção de um conhecimento do bem e do mal (seja na figura do “divino proibido” ou na “tentação satânica”). Tendo “vencido”, ganhará seu “galardão”, o nome na linhagem real, sua garantia de sacerdócio, seu Poder.

Em Corazza (2002, p. 49), por outro lado, é defendido uma educação junto aos malditos infernais, pois, segundo ela, são

eles é que forçam uma variação do pensamento da Educação ao infinito, com suas dobras enunciativas. Eles é que dotam a filosofia do inferno de narratividade operacional, com seus cortes agindo como crivos no caos. Eles é que lançam os conceitos e traçam o plano infernal, desde os seus pontos de vista afetivo e perceptivo.

Se os modelos-árvores são fontes de poder, a proposta de Corazza (2002) evidencia a educação e seus infernos como potência, ou seja, como modo de diferenciação e, também, como maneira de desterritorializar o divino e profanar o sagrado.

Deleuze e Guattari (1980), em seu livro *Mille Plateaux 2 : capitalisme et schizophrénie 2*, levantam uma veemente crítica aos modelos-árvores em virtude de uma proposta de pensamento, escrita, etc., rizomática. Para os filósofos, “os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, de autômatos centrais como memórias organizadas” (Deleuze & Guattari, 1980, p. 25). O Poder que atravessa os modelos-arborescentes cria hierarquias, estabelecendo “mestres” e “discípulos”, os que “ensinam” e os que “aprendem”; o Poder que os atravessam constituem a ilusão de um conhecimento do bem e do mal; o Poder que os atravessam garantem um lugar no Paraíso.

No entanto, se com Corazza (2002) é junto aos malditos infernais que podemos descentrar o sacerdócio e sua palavra de Verdade, com Deleuze e Guattari (1980) é fazendo rizoma, ou seja, criando múltiplas que conexões, agenciamentos, com um fora que escapa o sagrado e o divino. Trata-se, assim, de assumir uma outra educação, isto é, uma educação que esteja não fundada na raiz do bem e do mal, do pecado e da pureza, mas em uma forma de afastar o juízo de Deus.

Segundo Deleuze e Guattari (1980, p. 13-21), o rizoma possui seis princípios, quais sejam: Primeiro e Segundo – *Princípios de conexão e de heterogeneidade*; Terceiro – *Princípio de multiplicidade*; Quarto – *Princípio de ruptura a-significante*; Quinto e Sexto – *Princípio de cartografia e de decalcomania*.

No primeiro e no segundo, qualquer ponto está conectado a outros e entre si mesmo, formando uma espécie de teia (como as de aranha) que, ao tocar em um fio, vibra todo a “estrutura”: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve estar”

(*Ibid.*, p. 13). Sua capacidade de estar conectado e se conectando com outros pontos constitui sua heterogeneidade e, também, seu terceiro princípio, ou seja, sua multiplicidade, pois ele não é reduzível à unidade, à totalidade, e nem mesmo a dualidades extremas (como o bem e o mal): “as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudo-multiplicidades arboró-cêntricas” (*Ibid.*, p. 14). Tendo em conta suas conexões constantes, ele está sempre operando rupturas, efetuando o quarto princípio, não se estabelecendo junto a hierarquias, sacerdócios, territórios, pois ele é a-hierárquico: “um rizoma pode ser rompido, quebrado em uma direção qualquer, ele continua de acordo com uma ou outra de suas linhas e seguindo outras linhas” (*Ibid.*, p. 16). Por fim, ele cria uma cartografia de acesso por suas múltiplas entradas e saídas; uma cartografia que pode ser copiada, reproduzida, mas sempre outra: “pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de todos os tipos, ser iniciado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.” (*Ibid.* p. 20).

Desse modo, pensar em uma educação sob as bases do paradigma rizomático deleuzo-guattariano, trata-se de pensar uma educação para além do bem e do mal, do início e do fim; em outras palavras, trata-se de desterritorializar (se conectando sempre a outros pontos a constituir um mapa aberto) do Poder dos modelos-árvores (Verdade sob as bases de um conhecimento do bem e do mal; Representação da Vida, sob as bases de uma promessa de vida no Paraíso; Hierárquico, sob as bases de um de um Sacerdócio) produzindo uma educação da potência (transvalorada, sob as bases de um exercício emancipador de criação de si e não de um Eu uno; produtora de vida, sob as bases de um processo contínuo e infinito de diferenciação; a-hierárquica, sob as bases de uma horizontalidade construída por uma multiplicidade de conexões). Trata-se de criar uma potência idiossincrática das forças (Deleuze, 1993), pois:

Nenhum modo de pensar a Educação é sagrado ou profano, verdadeiro ou falso, nobre ou vulgar, rico ou indigente. Um pensador não pode provar, comparar, medir, decidir que o seu modo de pensar é melhor do que os modos que constroem outros conceitos, planos e personagens. Os critérios para tal comprovação não são senão imanentes, diante de conceitos ainda indeterminados, personagens ainda no limbo, planos ainda transparentes. Qualquer pensamento só é avaliado pelos movimentos que traça, fluxos que cria, multiplicidades complexas que infinitiza. Só pode ser condenado aquele pensamento que não experimenta, não prolonga, não desterritorializa, não foge, não se relaciona com problemas de fora, não abala a confiança na arbitrariedade da língua, nem vive a gagueira e o bilinguismo dentro da própria linguagem. (Corazza, 2002, p. 95-95).

Assim, pensar uma educação como forma de desterritorializar o divino e profanar o sagrado trata-se de assumir a escola, a sala de aula, o currículo, etc., compostos por imanências, vidas (Deleuze, 2002), atravessados por multiplicidades que se infinitizam, diferenciam-se,

profanando a Verdade absoluta, a dualidade bem e mal, o sacerdócio e seu poder político sob a terra e o território (é assumi-los como lugar de nomadismo). Trata-se de um exercício emancipatório que se desdobra em, pelo menos, três dimensões, quais sejam: ética, estética e política.

### **Referências Bibliográficas**

- Bíblia Sagrada King James: Atualizada - Edição exclusiva" (2017). Rio de Janeiro: Abba Press Editora e Divulgadora Ltda.
- Champlin, R. N. (2001). *O Antigo Testamento interpretado versículo por versículo: Gênesis* (2nd ed., Vol. 1). São Paulo: Hagnos.
- Champlin, R. N. (2002). *Enciclopédia de Bíblia Teologia e Filosofia* (Vol. 1). São Paulo: Hagnos.
- Corazza, S. M. (2002). *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Deleuze, G. (1993). *Critique et Clinique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (2002). *A imanência: Uma vida* (T. Tadeu, Trans.). 27(2), 10–18.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux: Capitalisme et Schizophrénie 2*. Paris: Les Éditions de Minuit.

## Flexibilizar para avançar: a chave para o sucesso escolar?

Geyza D'Ávila

UMinho

geyzadavila@gmail.com

### Resumo

Pensar transformações no âmbito escolar e em instrumentos que possam promover o sucesso dos seus estudantes, passa pela experiência da flexibilização, que aqui, são nomeadas de experiências pedagógicas enquanto contexto de vivência e experiência dos estudantes. Esses princípios da organização do pensamento e da aprendizagem sócio-cultural de Vygotsky são aportados em Frison & Zanon (2017), para descrever a influência que o meio cultural promove na evolução do indivíduo favorecendo a sua aprendizagem. Para Freitas (2016) essa emancipação propicia ao aluno sua consciência de autonomia e tem como condutor a escola. Gesser (2002) compreende os estudos curriculares como condição sine qua non para captar a realidade escolar, pois a mudança não acontece sem precedentes e sim decorrente de uma carência dentro e fora da escola. Palmeirão & Alves (2017) destaca que a escola atual trabalha com uma pedagogia coletiva e uniforme precisando passar de um currículo prescrito para o aprendido.

**Palavras-chave:** Flexibilização; Cultura; Aprendizagem

### Abstract

Thinking about changes in the school environment and in instruments that can promote the success of their students, goes through the experience of flexibility, which here are named as pedagogical experiences as a context of students' experience. These principles of Vygotsky's thought organization and socio-cultural learning are supported by Frison & Zanon (2017), to describe the influence that the cultural environment promotes on the evolution of the individual favoring their learning. For Freitas (2016) this emancipation provides the student with an awareness of autonomy and is guided by the school. Gesser (2002) understands curricular studies as a sine qua non condition to capture the school reality, because the change does not happen unprecedented but due to a lack inside and outside the school. Palmeirão & Alves (2017) highlights that the current school works with a collective and uniform pedagogy that needs to move from a prescribed curriculum to the learned.

**Keywords:** Flexibilization; Culture; Learning

### Introdução

Nossas reflexões nesse estudo, dentro do campo curricular trazem, em seus princípios, os aportes teóricos de autores como: Pacheco (2013) com discussões sobre o conceito de identidade curricular, sua precariedade e o seu alicerçamento com



questões conjuntas na sua formação; Gesser (2002) compreende os estudos curriculares como condição sine qua non para captar a realidade escolar, pois a mudança não acontece sem precedentes e sim decorrente de uma carência dentro e fora da escola. Palmeirão & Alves (2017) destaca que a escola actual trabalha com uma pedagogia coletiva e uniforme precisando passar de um currículo prescrito para o aprendido se desvinculando das relevâncias do poder político para focar na comunidade educativa tendo como questão basilar da escola, a ação educativa. Essa mutação segundo a autora se concretiza na passagem de uma pedagogia de transmissão para uma de produção. Freitas (2016) aponta a importância de efetuar a conexão do conhecimento do aluno em diferentes práticas com o conhecimento escolar acadêmico. O objetivo é de que os conhecimentos próprio dos alunos oriundos de situações reais de vida sejam conectados com os conhecimentos científicos viabilizando aos alunos a utilização na vida social e nos contextos diários. Para tanto é necessário que o educador elabore situações de ensino-aprendizagem instigadoras, interligando fonte de conhecimento cotidiano do aluno com conceitos acadêmicos gerais, oportunizando aos alunos pensamentos e ações através da compreensão dos conceitos sociais ricos e ativos. Incitando a sua aprendizagem, através da condução do seu objeto de interesse.

## **9. A construção do conhecimento e a aprendizagem**

O conhecimento acontece pela apropriação da organização do pensamento que o indivíduo estabelece nas relações históricas e sociais na qual estão vinculadas contribuições de ordem cultural e psicológica. Esse conhecimento obtido nas relações irá interferir na evolução do processo de ensino aprendizagem sistematizado pela escola, que tem como função colaborar para que o aluno constitua seu pensamento a partir de seu conhecimento informal. Com isso, o aluno não é um ser passivo no qual o professor depositará conhecimentos, atitude considerada pelo educador Paulo Freire (1987,p.33) como uma educação (bancária).

No processo de ensino aprendido o saber prévio do aluno deve ser ponderado a partir de suas vivências em seus mais diversos conceitos construídos socialmente para que se torne sujeito de suas ações e atue como agente de transformação. Por isso, o

espaço escolar deve ser dialético para que haja possibilidade de entendimento entre professor e aluno e o ensino convencional tenha êxito em conjunto com a autonomia do aluno, “afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito”. Nesse sentido, “quanto mais solidariedade exista entre educador e educando no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (Freire, 1996, p.97).

Para tanto Piaget (1999), ressalta os aspectos da assimilação e acomodação cognitiva como processos de adaptação, nos permitindo compreender que existe considerável parcela de afetividade influenciando tais situações. Na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao self- pessoa que se fez por si mesma, e que alcançou uma situação social superior graças ao próprio esforço, (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno), ou seja, um complementa o outro, durante toda a vida do ser humano.

Sendo assim, repensar a afetividade na Escola, como condição essencial para o desenvolvimento da cognição, possibilita um maior ajustamento das práticas de ensino dentro de uma relação afetiva, para tornar a Educação, de fato, humanizada. Percebe-se ainda tal relação na teoria do desenvolvimento cognitivo, desenvolvida por Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), emérito pesquisador, sempre preocupado em investigar as várias vertentes da cognição humana, destacando as relações entre pensamento e linguagem, a importância do processo ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento, o papel dos instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, dentre outros. Vygotsky (1996, p.3) relatou seu interesse e importância dada a esta relação.

O resultado de um bom relacionamento entre professor e aluno confere numa dimensão de conhecimentos em virtude de a emoção se transformar a partir da reflexão, tal como aponta Morales (2003, p.10) mencionando que “o modo como se dá nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal e profissional”.

Nesse sentido, temos a clareza de que o aluno precisa encontrar confiança em seu professor, tendo liberdade para expressar suas ideias sem ter medo de ser reprimido ou envergonhado diante da turma. E parafraseando (Moretto, 2003), o professor deve estabelecer uma relação de parceria com os alunos, favorecendo deste modo, a troca de experiência e a construção e reconstrução do conhecimento num processo interacionista de ensino.

Pacheco (2013) traz uma indagação, de qual é o conhecimento mais valioso? O autor respalda seus questionamentos na necessidade de uma mudança curricular destacando que tal conhecimento pode ser identificado no momento da elaboração do currículo alinhados a escolha dos programas com conteúdos a serem utilizados para os respectivos anos ou ciclos de escolaridade proporcionando aos alunos aprenderem através do processo de transposição didática, segundo Libâneo (2014), comumente nomeado de processo de ensino aprendizagem.

Porém, para que esse intento seja uma realidade, cabe lançar mão novamente da importante contribuição de Morales (2003, p.56), quando aborda a relevância que o ambiente exerce sobre o desenvolvimento da aprendizagem, afirmando que este necessita ter uma atmosfera de segurança, de paz, tranquilidade e de muita alegria. Nessa perspectiva entende-se que a Educação é uma prática social mais elevada que possibilita a inserção do indivíduo no mundo dos processos e da produção histórico-cultural da civilização. Logo, a Escola é por excelência um espaço de interações sociais que deverão ser bem mediadas pelos professores e demais co-responsáveis pela educação, a fim de se constituírem componentes qualitativos para a consecução dos objetivos educacionais e na promoção de uma aprendizagem sociointeracionista qualitativa.

Deste modo, temos a compreensão de que os processos interativos são fundamentais e influenciam no desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos estabelecida de maneira formal ou informal. Essa aprendizagem é para Palmeirão & Alves (2017) visível nas atitudes dos aprendentes, os quais a consideram ambíguo e desvalorizado. É necessário segundo os autores se desvincular do modelo escolar baseado na separação das disciplinas para entender a grandeza que compoem o perfil do aluno para o século XXI. Esse desenho do novo aluno vem baseado em suas

necessidades e interesses, através da interação e envolvimento ativo com o seu meio chamando os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado.

Contudo Não se pode esquecer de reforçar em meio às interações sociais o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, tão requeridas para a promoção da cognoscibilidade e das interrelações pessoais que facilitem a vida em sociedade. Nesses aspectos, Prettes (2001, p.54) destacam que: “O discurso oficial sobre os objetivos e metas da instituição escolar, preconizado e continuamente reafirmado em termos de formação para a vida e para a cidadania, já inclui, naturalmente, a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento”. Nessa visão, educar as emoções das pessoas, precisamente as das crianças inseridas no contexto formal de ensino, tem sido uma preocupação cada vez maior por parte dos educadores, psicólogos e especialistas da educação dos novos tempos.

No entanto, uma questão vem constantemente impedindo que a Escola cresça enquanto espaço de construção de autoconceito positivo, que é a desvalorização dos diversos tipos de inteligência que podem ser encontradas nesse âmbito escolar, em favor dos conteúdos programáticos adotados por essa instituição. Em todos os setores da sociedade há diferenciadas personalidades, pois cada ser humano constrói identidade própria, particularidades e potencialidades distintas, como nos afirma (Antunes, 2003, p.9). Baseada nessa questão faz-se conveniente que a Escola repense novas formas de ensino, a fim de que todos os alunos sejam atendidos e respeitados enquanto seres únicos. É fundamental privilegiar atividades que vão atingir outras facetas do autoconceito, não somente as acadêmicas, assim como rever a prática pedagógica no ensino de conteúdos programáticos, valendo-se de recursos didáticos favoráveis a cada situação.

## **Conclusão**

Dessa forma, a avaliação das capacidades cognitivas deixa de ser um peso tão grande e único, como ocorre na maioria das escolas, à medida que se pode avaliar o aluno em outras áreas, como no campo artístico, sociocognitivo, emocional, lingüístico, interpessoal, dentre outros, a partir de habilidades específicas, num resgate de competências que até então lhes eram desconhecidas, proporcionando que o mesmo

adquirir autoconfiança e orgulho de si mesmo, desfocalizando a total atenção dispensada ao autoconceito curricular padrão. Essas mudanças podem ser denominadas como início favorável para a transformação desse ambiente em um lugar de crescimento humano e não somente intelectual. Nos aportamos de Gesser (2002) para ratificar a premente necessidade de mudança no currículo, porém o autor destaca que para tanto é indispensável um entendimento histórico a fim de compreender melhor a sua trajetória para então sugerir transformações que beneficiem a sociedade por meios educacionais.

### Referências Bibliográficas

- Antunes, C. (2003). *Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, R. A. M. da M. (2016). Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. *Educativa*, v.19(n.2), 388–418.
- Frison, M. D., & Zanon, L. B. (2017). Aprendizagem escolar e formação de professores vinculados à reconstrução curricular na modalidade de situação de estudo. *Primer Semestre 2017*, 197–215.
- Gesser, V. (2002). A Evolução do Currículo: Currículo desde os primórdios. *Contrapontos*, 2(4), 69–81.
- Libânio, J. C. (2014). As políticas de formação de professores, o conhecimento profissional e aproximações entre currículo e didática. In M. R. OLIVEIRA (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Morales, P. A. (2003). *Relação professor-aluno: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Moretto, P. V. (2003). *Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Na Educação*, 21(n.80), 449–471.
- Palmeirão, Cristina; Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores*.\E
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitário.
- Prette, A. del; Prette, Z. del (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: (www.jahr.org).

## Flexibilizar o currículo com o programa APPS FOR GOOD

Maria Piedade Carvalho Silva

Centro de Formação Edufor

Agrupamento de Escolas de Sátão

mariasilva@escolasdesatao.pt

### Resumo

A evolução da tecnologia e a integração da inteligência artificial, que marcam a era presente da quarta revolução industrial, terão impactos sem precedentes em todas as dimensões da vida humana. As crianças e os jovens têm de ser preparados para minimizar os impactos negativos e maximizar as oportunidades resultantes das mudanças anunciadas. Para tal, terão de ser dotados de competências que lhes permitam responder eficazmente aos dilemas que se lhes deparam, tomar decisões informadas e agir para solucionarem os desafios do presente e do futuro.

Serão exploradas abordagens pedagógicas conducentes a essa mudança, nomeadamente o Project-Based Learning (Aprendizagem baseada em projetos) e a metodologia do programa Apps for Good.

Neste quadro, apresentamos uma proposta pedagógica de integração curricular do programa Apps for Good, que tem como principal objetivo estimular e capacitar os jovens a aplicarem o potencial da tecnologia para transformar o mundo, desenvolvendo aplicações que contribuam para a resolução de problemas do dia-a-dia das comunidades nas quais se inserem.

**Palavras-chave:** Inovação; Currículo; Tecnologia; Project based Learning; Apps for Good

### Abstract

The evolution of technology and the integration of artificial intelligence, that shape the present era of the Fourth Industrial Revolution, will have unprecedented impacts on all dimensions of human life. Children and young people must be prepared to minimise the negative impacts and maximize the opportunities resulting from the foreseen changes. They must be empowered to respond effectively to the dilemmas they will have to face, to make informed decisions and to act so as to meet the challenges of the present and the future.

In this article, we will present pedagogical approaches leading to this change, particularly Project-Based Learning and Apps for Good methodology. In this context, we will describe a pedagogical proposal to implement Apps for Good programme .

**Keywords:** Innovation; technology; curriculum; project based learning; Apps for Good

## **1. A quarta revolução industrial: Que desafios e que oportunidades para a educação?**

O conceito de Quarta Revolução Industrial foi apresentado, em janeiro de 2016, por Klaus Schwab, o fundador e presidente do Fórum Económico Mundial, no discurso de abertura do evento em Davos, na Suíça, para designar a atual era, pautada pela evolução exponencial da tecnologia digital, onde se encontram, de forma síncrona, inovações nos campos digital, físico e biológico. As possibilidades, marcadas pela forte presença de tecnologias digitais, mobilidade e conectividade de pessoas ligadas através de equipamentos móveis, com uma capacidade de processamento, de armazenamento e de acesso ao conhecimento sem precedente, são ilimitadas. A tecnologia revoluciona, a cada dia que passa, a forma como vivemos, como trabalhamos, como sociabilizamos e até a forma como pensamos.

A questão mais levantada prende-se com o impacto da Quarta Revolução Industrial sobre o emprego. Especialistas preveem mudanças globais que irão alterar, nas próximas décadas, o processo e a natureza do trabalho. A Fórum Económico Mundial estima que, com o avanço da automação, da robótica e da inteligência artificial, cinco milhões de empregos serão erradicados na Europa até 2020 (World Economic Forum, 2016). Nenhum emprego, seja ele qualificado ou não, está imune a este impacto da automação (Shwab, 2016: 22).

Se por um lado empregos estão a desaparecer, os estudos apontam, por outro, para novas oportunidades de emprego que serão criadas, principalmente para especialistas em informática e tecnologia. Dois terços dos jovens que estão atualmente a frequentar o ensino básico na Europa virão a ter empregos que ainda não existem e a utilizar tecnologia que ainda está para ser criada (World Economic Forum, 2016).

Neste panorama, surge a grande oportunidade de se investir na capacitação dos jovens para estas futuras carreiras que irão exigir novos e aprofundados conhecimentos sobre programação e robótica e competências, não apenas de carácter técnico, mas também de carácter pessoal e relacional, que permitam a sua adaptação a um mundo complexo e em constante mudança.

## 2. Que competências devem ser trabalhadas na escola para preparar os jovens para a quarta revolução industrial?

É neste universo de desafios e possibilidades, que se evidencia a necessidade de dotar os indivíduos de competências essenciais para a vida, que lhes permitam viver numa sociedade democrática pautada pela diversidade e ter um papel ativo na sustentabilidade da vida no planeta, na luta contra toda a forma de discriminação e intolerância para um mundo melhor. Desenganam-se aqueles que acreditam que o desenvolvimento nas áreas da ciência e da tecnologia são, per si, a garantia para o sucesso. Um estudo do Google (Project Oxygen, 2013) contraria a crença instalada de que as STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), com enfoque na programação e na robótica, são as competências mais importantes para o sucesso no mercado do trabalho e identifica as sete *'soft skills'* que se revelam primordiais para o sucesso: a gestão de pessoas; a capacidade para comunicar e ouvir; a flexibilidade cognitiva; a empatia e o apoio dos colegas; o pensamento crítico; a resolução de problemas; e a capacidade de relacionar ideias complexas (Strauss, 2017).

Em Portugal, há atualmente um reconhecimento generalizado a toda a sociedade de que "[o]s alunos precisam de ir muito para lá do conhecimento enciclopédico" (João Costa, Secretário de Estado da Educação, in Visão online, 04/06/2017) e de que compete às escolas garantir uma preparação adequada para os desafios do século XXI e o exercício informado de uma cidadania ativa para o desenvolvimento sustentável.

Nesta linha, é apresentado, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), um conjunto de aptidões, capacidades e competências que são consideradas essenciais para os jovens deste milénio: criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisão, comunicação, colaboração, literacia no uso e acesso à informação, investigação e pesquisa, literacia mediática, cidadania digital, operações e conceitos em TIC, flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa e auto-orientação, produtividade, liderança e responsabilidade.



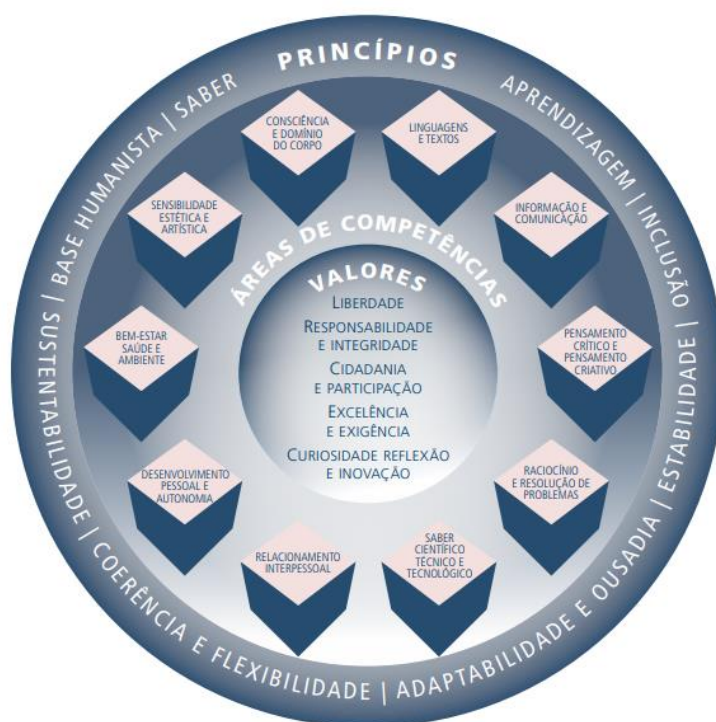


Figura 1. Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para poder garantir as condições necessárias para a operacionalização do PA e convergir com as Aprendizagens Essenciais- documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem- foi implementado, a título experimental, no ano letivo de 2017-2018, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que permitiu a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada nas 225 escolas-piloto que aderiram ao projeto, alargado no ano letivo de 2018-2019 a todas as escolas do país, ainda com caráter facultativo. Outro contributo relevante para o desenvolvimento das competências e aptidões apresentadas no PA é Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que visa desenvolver competências pessoais e sociais, promover o pensamento crítico e desenvolver competências de participação e cidadania ativa, para o cumprimento dos Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável. Ainda, a publicação dos Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e nº 54/2018, de 6 de julho veio permitir às escolas a gestão autónoma e flexível do currículo, atendendo ao meio em que se inserem, para garantir que todos os alunos desenvolvam as competências e aptidões previstas no PA.

### 3. Como podem os sistemas educativos responder ao desafio?

Repensar a pedagogia para o século XXI é tão importante como identificar as competências que o aluno deve desenvolver. No atual sistema social global, caracterizado pela transformação, complexidade, imprevisibilidade e interdependência, vários são os desafios a que a escola terá de fazer face. A Escola vê as suas fronteiras derrubadas: não importa onde estamos, aprendemos a qualquer hora do dia e em qualquer lugar. Pensar a escola como o único espaço de aprendizagem é estar alheio às potencialidades que os dispositivos móveis que os alunos trazem consigo para dentro da sala de aula podem trazer no acesso independente e fácil a recursos complementares para expandir conceitos e partilhar conhecimento e colaborar com outros. (UNESCO, 2013: 21).

No entanto, ainda existe um desfasamento profundo entre as exigências da sociedade atual e o que é oferecido pelo sistema educacional atual. Poder-se-ia dizer que os equipamentos utilizados nas aulas são mais sofisticados, mas a pedagogia pouco mudou. Predomina ainda a abordagem tradicional assente num modelo, centrado no professor, predominantemente expositivo de transmissão de conteúdos compartimentados (Saavedra & Opfer, 2012). Esta abordagem, que assenta na uniformização dos métodos e das aprendizagens, resulta numa atitude de indiferença, apatia e aborrecimento para muitos alunos, tendo-se revelado ineficaz para muitos alunos.

No caso português, as escolas são ainda governadas por uma “examocracia” que dita que umas áreas de saber são mais importantes do que outras e que legitima, normaliza e reforça uma pedagogia de transmissão que favorece a memorização e o treino de conhecimentos fragmentados que impedem de compreender a complexidade da vida e em que os problemas globais são ignorados.

Mais do adquirir conhecimentos que rapidamente se tornam obsoletos, as crianças e jovens devem aprender a aprender ao longo da vida, Para que os jovens se possam adaptar aos desafios atuais e do futuro. Neste contexto, as tecnologias podem apoiar os esforços para transformar a pedagogia, criando ambientes de aprendizagem que fomentem o desenvolvimento de competências mais complexas e mais relevantes

para a vida, através da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de competências intrapessoais (National Research Council, 2012).

Segundo McLoughlin e Lee (2008), um modelo educativo para o século XXI baseia-se em três princípios pedagógicos: personalização, participação e produtividade.

A participação pressupõe a literacia analógica e a literacia digital: ler e escrever, falar e ouvir, considerar as diferentes perspetivas, a capacidade de influência ou saber fazer uso de recursos tecnológicos para comunicar eficazmente. Engloba colaborar com os outros, contribuindo com ideias e conteúdos, sentindo-se confiante na interação com o outro, respeitando a opinião do outro. Esta abordagem estimula os alunos a investirem na sua aprendizagem, tornando-a mais num hábito do que numa atividade que lhes é imposta. (Leadbeater, 2009).

A diferenciação pedagógica pressupõe respeitar as características, os talentos, as limitações, os conhecimentos prévios e interesses, e os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e, por isso, é a base da educação inclusiva. Neste ambiente de aprendizagem, promove-se a autorregulação (Zimmerman, 2008) que abarca a capacidade de monitorizar atividades, avaliar o desempenho individual, manter a motivação, a persistência e resiliência necessárias aos ajustes necessários perante dificuldades ou resultados negativos que vão surgindo no percurso. Os alunos mantêm-se envolvidos e ganham confiança nas suas capacidades para executar as tarefas.

A produtividade, entendida aqui como a criatividade, pressupõe que os alunos deixem de ter um papel passivo de recetores de conhecimento. Neste contexto, deve ser estimulado o questionamento e o pensamento crítico para criar e gerar ideias, conceitos e conhecimento. Numa visão transdisciplinar do currículo, os alunos devem aprender a aceder, selecionar, gerir e relacionar os conteúdos e os recursos digitais para aprender, comunicar, colaborar e resolver problemas. Os alunos têm de saber avaliar a fiabilidade da informação, proteger a sua privacidade, manter-se seguros e ser responsáveis.

Este modelo permite que os alunos, numa metodologia de trabalho baseado em projetos, suportada pela integração das tecnologias, orientem a sua aprendizagem de acordo com os seus interesses e necessidades, trabalhem em equipas para criarem

soluções para problemas do mundo real e colaborem na resolução dos problemas que vão surgindo durante o processo.

Uma abordagem que facilita a operacionalização desses três princípios pedagógicos é o Project Based Learning (PBL), uma metodologia que aposta na construção de conhecimento por meio de um trabalho de investigação que responda a uma pergunta complexa, problema ou desafio. Neste ambiente de aprendizagem, os alunos são desafiados a pesquisar, descobrir, produzir e apresentar uma solução ou produto final para dar resposta a um problema ou uma questão. O PBL estimula o exercício dos níveis mais altos do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom (Bloom, 1956; Anderson et.al, 2001) como analisar, avaliar e criar, que envolvem competências metacognitivas que integram competências para aprender e pensar como o pensamento crítico, a reflexão, a resolução de problemas e a tomada de decisão (cf. figura 2).

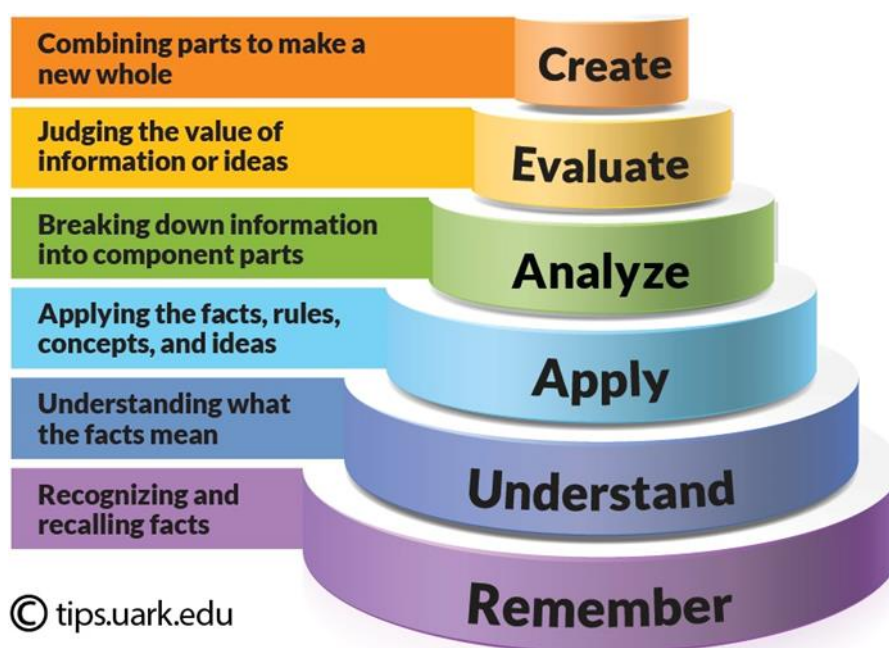


Figura 2. O modelo da Taxonomia de Bloom (versão revista, 2001).

Fonte: <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/>

Um dos elementos fulcrais do PBL é a colaboração. No PBL os alunos trabalham em equipas, o que envolve tomadas de decisão e resolução de conflitos, que devem

culminar em consenso e construção coletiva, construindo-se dessa forma relações de confiança mútua e de interdependência positiva.

#### **4. Como pode o programa APPS FOR GOOD promover a flexibilidade curricular?**

O programa Apps for Good tem como principal objetivo estimular e capacitar os jovens a aplicarem o potencial da tecnologia para transformar o mundo, desenvolvendo aplicações que contribuam para a resolução de problemas do dia a dia das comunidades nas quais se inserem. Após o sucesso alcançado no Reino Unido, onde foi lançado em 2010 pelo Centre for Digital Inclusion (CDI), o programa foi implementado em Portugal pela Direção-Geral da Educação (DGE), através da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) e do CDI Portugal, estando a alargar a outros países como a Polónia, a Espanha e Estados Unidos da América.

O programa constitui-se como uma oportunidade não só para facilitar a implementação da metodologia PBL, como também para reforçar a dimensão da educação para a cidadania do currículo e facilitar a abordagem transdisciplinar, fomentando a desfragmentação das disciplinas e a colaboração entre docentes dos conselhos de turma.

Ao aderirem ao programa Apps for Good, os professores têm acesso a uma plataforma, onde são disponibilizados os conteúdos e os recursos orientadores para implementação do programa e têm oportunidade de participar num curso de formação em formato b-learning. Assim, o que poderia ser uma barreira para os professores que não dominam as TIC transforma-se numa oportunidade de desenvolvimento profissional.

O Apps for Good pode ser facilmente integrado no currículo, em cinco fases, seguindo os módulos do curso online, disponibilizados na plataforma Apps for Good (cf. Figura 3). Registam-se aqui algumas sugestões para implementação.

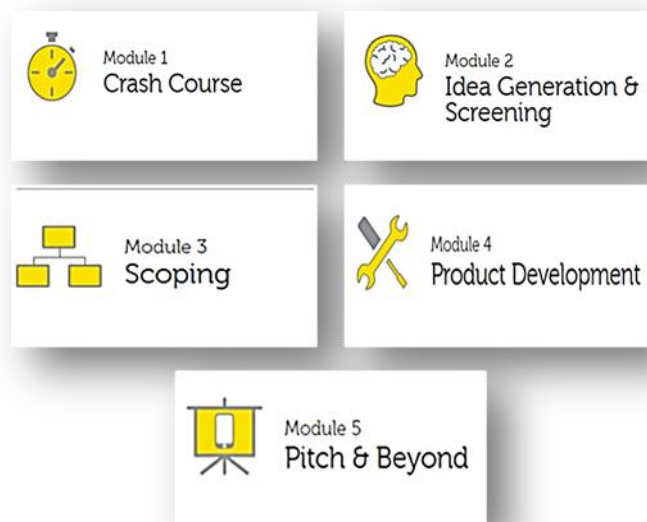


Figura 3. Estrutura do curso online Apps for Good. Fonte: <https://www.appsforgood.org/>

Apresentamos, de seguida, uma sugestão pedagógica de integração curricular do programa Apps for Good.

Na fase 1, o professor desenvolve estratégias de motivação, estimulando a curiosidade e o interesse dos alunos, através do visionamento de vídeos de apresentação do programa e de testemunhos de ex-participantes. O professor explica claramente os objetivos e as fases do projeto e recolhe a opinião dos alunos sobre o seu interesse em participar no programa através de um questionário *online*. Após decisão de participar no projeto, são entregues aos pais um documento informativo sobre o projeto e um pedido de autorização para captação de imagem. De seguida, prepara a turma, através de várias atividades para a criação de grupos que partilham interesses comuns. São constituídos os grupos e definidos os papéis de cada elemento do grupo (os mesmos são rotativos). De forma a criar maior coesão entre os elementos, os grupos são convidados a escolherem uma alcunha e a criarem um logótipo para o grupo.

Na fase 2, várias estratégias são desenvolvidas para levar os alunos a escolherem um problema que considerem que precisa ser resolvido. Após uma introdução sobre os Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável, e posterior escolha de um problema, os grupos iniciam um processo de investigação que lhes permitirá compreender melhor o problema em todas as suas facetas através da estratégia de análise *5W1H*. Esta técnica consiste em, durante a investigação sobre o problema, obter

informações para responder a 6 perguntas: *What?*, *When?*, *Who?*, *Why?*, *Where?* e *How?*. Os alunos sintetizam o que aprenderam para fazerem o seu primeiro *pitch* perante a turma. Esta estratégia possibilita que os grupos deem e recebam *feedback* uns dos outros.

Na fase 3, os alunos encetam uma nova ronda de pesquisa, para identificar as soluções existentes no mercado que deem resposta ao problema em estudo. Analisam cada uma das soluções encontradas, para reconhecerem os pontos fortes e os pontos fracos de cada uma delas, sintetizam a informação sob a forma de uma apresentação em PowerPoint que apresentam oralmente à turma.

Na fase 4: Os alunos colaboram em grupo para idealizar uma aplicação que contenha um elemento inovador, o *secret sauce*. Nesta fase, os alunos criam um protótipo da sua solução e preparam uma apresentação para fazerem um *pitch* da solução criada à turma. É importante, neste momento, dinamizar o debate para que os grupos que assistem ao *pitch* possam contribuir com a sua opinião e sugestões de melhoria. Após terem recolhido sugestões, cada equipa vai melhorar o protótipo e dá início à programação, escolhendo a plataforma de programação que melhor se adapta às suas necessidades. A preferência dos alunos foi para as plataformas Appshed e MIT inventor 2.

Na fase 5, as equipas já têm os protótipos criados e organizam a informação para preparar os produtos finais que serão os meios de difusão das suas soluções: uma apresentação que será a base do *pitch*, um vídeo de um minuto e um póster. No final, fazem uma apresentação à turma.

As escolas participantes são convidadas a inscreverem as suas equipas de alunos nos Encontros Regionais Apps for Good, submetendo uma candidatura. As equipas, cujas apps foram selecionadas no processo de inscrição, apresentam publicamente as suas aplicações no Encontro Regional Apps for Good que tem lugar anualmente no final do ano letivo. Nesse evento, os alunos fazem um *pitch* de três minutos para um público e um júri e publicitam a sua solução no *Marketplace*, concorrendo para a final. Nesse evento, são eleitas as 10 melhores apps que irão concorrer no Evento Final que tem lugar na Fundação Calouste Gulbenkian no início do ano letivo seguinte, em setembro. Esta é outra dimensão que os alunos apreciam muito e que contribui para o seu crescimento.

## Concluindo...

O programa Apps for Good afigura-se com potencial para tornar a educação e as aprendizagens mais significativas. Os alunos têm a oportunidade de utilizar as tecnologias para se envolverem em atividades autênticas para responderem a desafios pelos quais se interessam. Passam do papel de mero recetor de informação, preconizado por uma educação centrada na transmissão de conhecimento, para o de gerador de ideias, explorador de percursos e recursos de aprendizagem e de criador de soluções tecnológicas para resolver problemas reais que estudam em profundidade.

A abordagem pedagógica que enquadra a metodologia PBL, tal como é concebida pelo programa Apps for Good, é centrada no aluno. São os alunos que se organizam em grupos de acordo com os problemas que identificam e escolhem trabalhar e resolver. São os alunos que guiam o rumo que o projeto vai levar com as suas escolhas sobre o problema a estudar e a resposta para a resolução desse problema. Envidam esforços para descobrirem o mundo e conhecerem os seus problemas, no intuito de fazerem a diferença e terem um impacto na melhoria da qualidade de vida das suas comunidades. Esta abordagem envolve, assim, a construção ativa e relevante de conhecimento que, por sua vez, implica que os alunos assumam a responsabilidade de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento do projeto, através da autoiniciativa para a descoberta e a experimentação.

Com o trabalho em grupo, os alunos tornam-se ativos no seu processo de aprendizagem e aprendem não só com o professor, mas também com seus colegas, formando uma comunidade de aprendizagem dentro da sua sala de aula. Aprendem a conhecer-se como cidadãos capazes de terem um papel relevante nas suas comunidades. Estas são as condições ideais para aumentar a perceção da probabilidade de sucesso na realização das tarefas propostas e, conseqüentemente, o nível de motivação dos alunos.

Mais do que aprender a programar, trata-se de um programa em que os alunos aprendem a aprender, planificando, gerando ideias, comunicando, dando e recebendo críticas, colaborando, tomando decisões, resolvendo problemas, criando soluções, programando. Tomam consciência que um problema, uma questão ou um desafio podem ser tratados sob várias perspetivas e, assim, percebem melhor que existem



ligações entre as várias áreas do saber e que todos os saberes se complementam e concorrem para aperfeiçoar o resultado a alcançar.

## Referências Bibliográficas

- Anderson, L, Krathwohl , D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer , R., Pintrich, P., Raths, J. & Wittrock, M. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives. New York: Longman.
- Leadbeater, C. (2009). *We-Think: Mass Innovation, Not Mass Production*. London: Profile Books Ltd. (2ª ed.).
- Bloom, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2008). The three p's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 10-27. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ895221>
- Ministério da Educação. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para Cidadania*. Homologado pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Retirado de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2017). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Homologado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Retirado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2017). *Aprendizagens Essenciais*. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- \_\_\_\_\_. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington DC: National Academies Press. Retirado de <https://www.nap.edu/download/13398>
- Strauss, v. (2017). The surprising thing Google learned about its employees — and what it means for today's students. Retirado de [https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students/?utm\\_term=.18b94fg1708c](https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students/?utm_term=.18b94fg1708c)
- UNESCO. (2013). *Policy Guidelines for Mobile Learning*. Paris: UNESCO. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Retirado de [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_FOJ\\_Executive\\_Summary\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf)

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No.1, pp.166-183. Retirado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831207312909>

# Sala de aula invertida: uma experiência no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) no nordeste do Brasil

Pablo de Castro Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestrado Profissional em Ensino de Biologia - PROFBIO

pablodecastrosantos@gmail.com

## Resumo

Nas últimas três décadas a sociedade passou por diversas mudanças em áreas distintas, dentre as quais se destacam a política, socioeconômica, cultural, biotecnocientífica, das telecomunicações, dentre outras. Tais modificações repercutem no processo de ensinar e aprender, uma vez que são influenciados diretamente por novas tecnologias e possibilidades que estas alcançam. Nesse contexto a sala de aula invertida ou “flipped classroom” pode ser utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem que dinamiza o currículo, inova a prática pedagógica e utiliza recursos tecnológicos. O presente trabalho objetivou a utilização da sala de aula invertida como estratégia de ensino-aprendizagem na área temática de genética e síntese de proteínas no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Brasil. A experiência ocorreu em maio de 2019 com 19 mestrandos, professores da rede pública de ensino do nordeste brasileiro. O material proposto para estudo fora da sala compreendeu: links do YouTube, livros digitais com animações em flash, textos de revistas de ampla circulação que abordaram a temática, jogo sobre genética e síntese de proteínas, além de sites que auxiliavam na montagem da sequência de aminoácidos e proteínas. Durante a aula presencial os mestrandos foram estimulados a montar modelos de genes e proteínas com massa de modelar, discutir os textos previamente estudados e refletir sobre doenças causadas por alterações genéticas. Após as atividades, os alunos fizeram a autoavaliação e em pares e relataram que através do estudo prévio, incluindo a visualização das animações, sites e vídeos, e através da “montagem dos modelos em massa” em sala, conseguiram sair de uma zona de abstração e “realmente entenderam aquilo que só tinha em figuras nos livros”. Percebe-se que esta metodologia ativa, através de recursos tecnológicos contribuiu para uma aprendizagem mais sólida dos mestrandos e possibilitou uma melhor compreensão do tema.

**Palavras-chave:** Palavras chave: tecnologia educacional; prática pedagógica; metodologia ativa

## Abstract

In the last three decades, society has undergone several changes in different areas, among which are the political, socioeconomic, cultural, biotechnoscientific, telecommunications, among others. Such modifications affect the teaching and learning process, since they are directly influenced by new technologies and

possibilities that they reach. In this context, the flipped classroom can be used as a teaching-learning strategy that streamlines the curriculum, innovates pedagogical practice and utilizes technological resources. The present work aimed to use the flipped classroom as a teaching-learning strategy in the thematic area of genetics and protein synthesis in the Professional Master's Degree in Teaching of Biology on the State University of Rio Grande do Norte (UERN), in Brazil. The experience occurred in May 2019 with 19 master's students, teachers from the public-school system in northeastern Brazil. The material proposed for study outside the room included: YouTube links, digital books with flash animations, texts from widely circulated magazines that addressed the theme, game about genetics and protein synthesis, as well as websites that helped in assembling the sequence of amino acids and proteins. During the classroom activity, the students were encouraged to assemble modeling models of genes and proteins, discuss previously studied texts and reflect on diseases caused by genetic alterations. After the activities, students self-assessed in pairs and reported that through prior study, including viewing of animations, websites and videos, and through the "mass-model assembly" in the classroom, they managed to move out of an abstraction zone. and "really understood what was only in pictures in the books." It is noticed that this active methodology, through technological resources contributed to a more solid learning of the students and enabled a better understanding of the subject.

**Keywords:** educational technology; pedagogical practice; active methodology

## Introdução

Nas três últimas décadas ocorreram diversas mudanças na sociedade, incluído a política, cultural, biotecnológica, das telecomunicações, dentre outras, trouxeram novos desafios no processo de ensino-aprendizagem. Tais modificações repercutem diretamente na forma como se aprende e se ensina, uma vez que são influenciados diretamente por novas tecnologias e possibilidades que estas alcançam. No entanto, mesmo diante da necessidade de inovação e reformulação no modo de ensinar e aprender, ainda é possível observar em várias instituições de ensino uma formação tradicional, com predomínio de metodologias cartesianas, onde o protagonista do processo é o docente em vez do discente (Oliveira, 2015). Esse método tradicional apresenta algumas fragilidades no que se refere a capacidade do aluno construir sua autonomia na aprendizagem, uma vez que é pautada na execução de atividades e cumprimento de tarefas exigidas pelos professores, que muitas vezes, não faz sentido para o aluno ou não estão claras quanto aos seus objetivos. A adoção de estratégias pedagógicas tecnológicas, distintas e atuais podem motivar o estudante e diminuir barreiras na construção do conhecimento.

O aumento na velocidade das transformações tecnológicas coloca em evidência questões sobre a necessidade de mudanças na educação e na formação profissional (Silva, Cotta, Costa, Oliveira Campos, Cotta & Silva, 2012; Mitre, Siqueira-Batista, Girardi-de-Mendonça, Morais-Pinto, Meirelles & Pinto-Porto, 2008). Tais “avanços” ou “modificações de utilização de tecnologias” estimulam a reflexão acerca da educação e do desenvolvimento de novas habilidades e competências para exercer a função de educador. Para Mazur (2015), os processos de ensino e de aprendizagem se organizam pela relação indissociável da transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. De acordo com (Souza, 2013), os educadores têm buscado apropriar-se de recursos tecnológicos, utilizando-os como ferramentas pedagógicas, dentre as quais se insere neste contexto a sala de aula invertida ou “flipped classroom”. O presente trabalho apresenta a estrutura organizacional do PROFBIO e a utilização da sala de aula invertida como estratégia de ensino-aprendizagem na área temática de genética e síntese de proteínas, ocorrido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no nordeste do Brasil.

## **1. O mestrado profissional em ensino de biologia no brasil (PROFBIO)**

O PROFBIO foi reconhecido através da portaria nº 1.338 de 20 de outubro de 2017, recomendado pelo Conselho Técnico-Científico - CTC da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Possui como objetivos, de acordo com a portaria 389 do Diário Oficial da União (DOU):

I – Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Esse Mestrado congrega diferentes instituições de ensino superior no Brasil, tem caráter semipresencial no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e possibilita a obtenção do título de Mestre em Ensino de Biologia. Oferta atualmente 500 vagas, incluindo 14 estados da federação além do distrito federal (Brasília). Nestes locais, inclui 18 instituições em 19 polos de ensino, ofertados através de instituições federais e estaduais. O percurso formativo tem duração de 24 meses e compreende 540 horas, com 8 horas de atividades presenciais e 8 horas de atividades a distância, semanalmente, durante os três primeiros semestres, contabilizando um total de 180 em cada um desses semestres e o 4º semestre é exclusivo para o trabalho de conclusão do Mestrado (TCM), conforme mostrado na tabela 1 abaixo:

Tabela 1

*Distribuição de horas por semestre no PROFBIO*

<b>1º Semestre – 180h</b>
- Disciplina obrigatória 1 - 30h: Introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Disciplina obrigatória 2 - 30h: Metodologia da pesquisa;
- Disciplina obrigatória 3 - 120h: Da construção do conhecimento científico ao ensino de Biologia – Tema 1 - <b>Órgãos e sistemas nos animais</b> e “Aplicação e avaliação de atividades em sala de aula”;
<b>2º Semestre – 180h</b>
- Disciplina obrigatória 4 - 120h: Da construção do conhecimento científico ao ensino de Biologia – Tema 2 - <b>Origem da vida, organização e funcionamento dos organismos</b> e “Aplicação e avaliação de atividades em sala de aula”.
- Disciplina obrigatória 5 - 30h: Tópicos Especiais no Ensino de Biologia – I;
- Disciplina Optativa 1 - 30h;
<b>3º Semestre – 180h</b>
- Disciplina obrigatória 5 - 120h: Da construção do conhecimento científico ao ensino de Biologia – Tema 3 - <b>Biodiversidade: classificação, evolução e ecologia</b> e “Aplicação e avaliação de atividades em sala de aula”;
- Disciplina Optativa 2 - 30h;
- Disciplina Optativa 3 - 30h;
<b>4º Semestre</b>
- Trabalho de Conclusão do Mestrado;

## 2. O relato de experiência

A sala de aula invertida é um tipo de metodologia ativa híbrida, foi descrita a primeira vez pelo professor Salman Khan e desenvolvida por Jonathan Bergmann e Aron Sams para auxiliar estudantes atletas que necessitavam faltar alguns momentos de aulas presenciais. (Bergman & Sams, 2012a; Pierce & Fox, 2012). Nessa metodologia a maior parte da transmissão das informações ocorrem fora da sala de aula através de diversos materiais em diferentes mídias, sejam vídeos, conteúdos online, jogos, materiais impressos, áudios, textos, dentre outros. Já o tempo destinado à sala de aula é utilizado para a prática ativa do conhecimento, bem como para tirar dúvidas e trocar experiências (Datig, 2014).

No presente relato, a sala de aula invertida foi utilizada em uma turma do mestrado no mês de maio de 2019 contendo 19 estudantes que são professores da rede pública de ensino do nordeste brasileiro. As atividades que foram realizadas a distância foram inseridas na plataforma virtual Moodle uma semana antes do encontro presencial, através do Centro de Apoio a Educação a Distância (CAED), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O tema estudado foi Biogênese proteica: tradução, enovelamento e endereçamento de proteínas e mutações. Nesta etapa, virtualmente os alunos foram informados sobre o tema da aula, os conteúdos que seriam abordados, cronograma de atividades, objetivos, metodologia e avaliação. Nesse ambiente virtual, foram disponibilizados 4 links com animações no YouTube contendo 2 vídeos sobre processo de tradução proteica, um vídeo sobre enovelamento de proteínas e o 4º vídeo sobre síntese proteica e endereçamento. Além dos vídeos, foi recomendada uma leitura dos textos: "Protein folding: the good, the bad, and the ugly", produzido pela Universidade de Harvard e disponibilizada no sítio <http://sitn.hms.harvard.edu/flash/2010/issue65/>, ainda o texto "O vigésimo primeiro e o vigésimo segundo aminoácidos: o código genético expandido" (Costa, Santos & Eduardo Galembeck, 2016) e "Três, para casar!" (Bucciarelli, 2014) conforme mostrado na figura 1.



Figura 1. Textos utilizados no momento pré sala de aula

Os alunos foram orientados a realizar as atividades pré classe e puderam estudar e compreender dentro dos limites de cada um a temática proposta para o módulo de ensino. Destaco que esse material foi selecionado e construído de forma coletiva e democrática por professores que fazem parte do PROFBIO em todo o Brasil juntamente com a coordenação nacional do programa e os docentes foram orientados a utilizá-los, levando em consideração, as particularidades de cada universidade onde ocorre o mestrado.

O momento presencial foi bastante proveitoso, pois serviu para discutirmos os conteúdos a partir do que os mestrandos tinham estudado, bem como para sanar dúvidas, realizar uma padronização de conhecimento entre os discentes, promover discussões para aprofundar o tema e realização de forma ativa de atividades. Essas atividades foram divididas nos turnos matutino e vespertino, foram realizadas e grupo e consistiram em: I- construção de estruturas com massa de modelar sobre o processo de tradução e a síntese proteica;(figura 2) II- Desvendar o código genético através da interpretação de dados experimentais para a montagem do código genético; III- Leitura de códons;(figura 3) IV- Apresentação de cada atividade contruída a partir da nova compreensão dos conteúdos. Abaixo na figura 2 segue algumas imagens dos materiais desenvolvidos e trabalhados de forma ativa no momento presencial.





Figura 2. Modelos produzidos no momento presencial da sala de aula invertida

Amino acid	3-Letter code	1-Letter code
Alanine	Ala	A
Arginine	Arg	R
Asparagine	Asn	N
Aspartic acid	Asp	D
Cysteine	Cys	C
Glutamine	Gln	Q
Glutamic acid	Glu	E
Glycine	Gly	G
Histidine	His	H
Isoleucine	Ile	I
Leucine	Leu	L
Lysine	Lys	K
Methionine	Met	M
Phenylalanine	Phe	F
Proline	Pro	P
Serine	Ser	S
Threonine	Thr	T
Tryptophan	Trp	W
Tyrosine	Tyr	Y
Valine	Val	V

	U	C	A	G	
U	UUU	UCU	UAU	UGU	U
	UUC	UCC	UAC	UGC	C
	UUA	UCA	UAA	UGA	A
	UUG	UCG	UAG	UGG	G
C	CUU	CCU	CAU	CGU	C
	CUC	CCC	CAC	CGC	U
	CUA	CCA	CAA	CGA	A
	CUG	CCG	CAG	CGG	G
A	AUU	ACU	AAU	AGU	A
	AUC	ACC	AAC	AGC	C
	AUA	ACA	AAA	AGA	A
	AUG	ACG	AAG	AGG	G
G	GUU	GCU	GAU	GGU	G
	GUC	GCC	GAC	GGC	U
	GUA	GCA	GAA	GGA	C
	GUG	GCG	GAG	GGG	A

	ALANINA (A)	ARGININA (R)	ASPARAGINA (N)	ASPARTATO (D)	ÁCIDO GLUTÂMICO (E)	GLICINA (G)	FENILALANINA (F)	HISTIDINA (H)	ISOLEUCINA (I)	LEUCINA (L)	METIONINA (M)	PROLINA (P)	SERINA (S)	TIROSINA (Y)	TRIPTOFANO (W)	VALINA (V)	ÁCIDO ASPÁRTICO (D)			
UUU	0.11	0.30	0.03	0.05	—	1.59	0.03	0.03	0.01	0.74	0.11	0.11	0.10	0.03	0.26	0.13	0.05	0.08	0.01	0.04
UCU	0.01	0.29	0.05	0.04	—	0.02	0.09	0.13	0.17	0.11	0.05	0.09	0.17	0.09	1.29	0.09	0.02	—	0.04	0.05
UAU	0.02	0.11	0.04	0.02	0.01	0.07	0.01	0.13	0.04	0.24	0.01	0.09	0.03	0.01	0.02	0.05	0.81	0.03	0.03	0.04
UGU	0.05	0.03	0.05	0.05	0.93	0.03	0.16	0.03	0.10	0.09	0.02	0.02	0.06	0.01	0.03	0.04	0.06	0.02	0.02	0.05

Figura 3. Montagem do código genético e leitura de códons

## Conclusão

A possibilidade de trabalhar com a metodologia ativa híbrida “sala de aula invertida” proporcionou uma forma de construção do conhecimento mais dinâmica, com maior aprofundamento da temática proposta, uma vez que o momento presencial de sala de aula serviu para consolidação de conhecimentos e não como o primeiro contato com o conteúdo. Desse modo, desde a utilização de tecnologias digitais pré classe até a montagem de modelos em massa de modelar, dos códigos genéticos até as proteínas, bem como discussões inter e entre grupos, aliado a presença do professor

como facilitador, contribuíram para uma aprendizagem mais sólida, dinâmica, prazerosa e permitiu aos alunos saírem de uma zona de abstração com conteúdos complexos, para uma realidade mais “palpável” e um ambiente de construção do conhecimento sólido.

## Referências Bibliográficas

- Silva, L. S., Cotta R. M. M., Costa, G. D., Oliveira Campos, A. A., Cotta, R. M. & Silva, L. S. (2014). Formação de profissionais críticos-reflexivos: o potencial das metodologias ativas de ensino aprendizagem e avaliação na aprendizagem significativa. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2), 1-16. Recuperado de <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/541/522>
- Mitre, S.M., Siqueira-Batista R., Girardi-de-Mendonça, J.M., Morais-Pinto, N. M. D., Meirelles, C.D.A.B. & Pinto-Porto C. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, 13 (supl.2), 2133-2144. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/250028266\\_Metodologias\\_ativas\\_de\\_ensino-aprendizagem\\_na\\_formacao\\_profissional\\_em\\_saude\\_debates\\_atuais](https://www.researchgate.net/publication/250028266_Metodologias_ativas_de_ensino-aprendizagem_na_formacao_profissional_em_saude_debates_atuais)
- Oliveira Costa, R. R., Medeiros, S.M, Martins, J. C. A., Menezes, R. M. P., Araújo, M.S. (2015). O uso da simulação no contexto da educação e formação em saúde e enfermagem: uma reflexão acadêmica. *Espaço para a Saúde*, 16 (1), 59-65. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/316178607\\_O\\_uso\\_da\\_simulacao\\_no\\_contexto\\_da\\_educacao\\_e\\_formacao\\_em\\_saude\\_e\\_enfermagem\\_uma\\_reflexao\\_academica](https://www.researchgate.net/publication/316178607_O_uso_da_simulacao_no_contexto_da_educacao_e_formacao_em_saude_e_enfermagem_uma_reflexao_academica)
- Mazur, Eric. (2015). *Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa*. Porto Alegre: Penso.
- Souza, J. A. S. (2013, novembro). Uso do celular em sala de aula: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais. *Anais do Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística*, Uberlândia, MG, Brasil, 1-5. Recuperado de [http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_1925.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1925.pdf)
- Bergmann, J., Sams, A. (2012) Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan*, 94 (2), 25, Recuperado de <http://oit.drake.edu/wp-content/uploads/2014/03/before-you-flip-consider-this.pdf>
- Pierce, R., Fox, J. (2012). Vodcasts and Active-Learning Exercises in a "Flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-196 Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1327186179/fulltextPDF/317DD1F9E5DB47CAPO/1?accountid=40690>.
- Datig, I., Ruswick, C. (2013). Four Quick Flips: Activities for the Information Literacy Classroom. *College & Research Libraries News*, 74(5), 249-257. Recuperado de <http://crln.acrl.org/content/74/5/249.full#sec->.
- Costa, C., Santos, E. R., Galembeck, E. (2016). O vigésimo primeiro e o vigésimo segundo aminoácidos: o código genético expandido. *Genética na Escola*, 11, 108-121. . Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/308116424\\_O\\_vigesimo\\_primeiro\\_e\\_o\\_vigesimo\\_segundo\\_aminoacidos\\_o\\_codigo\\_genetico\\_expandido](https://www.researchgate.net/publication/308116424_O_vigesimo_primeiro_e_o_vigesimo_segundo_aminoacidos_o_codigo_genetico_expandido)
- Rodriguez, M. B. (2014). Três. para casar!. *Ciência Hoje*, 54, 58-59.

## **Autonomia e flexibilidade curricular com nuances insulares: a disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores e outras particularidades**

Francisco Sousa

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, polo da Universidade dos Açores –  
CICS.NOVA.UAc

francisco.jr.sousa@uac.pt

Raquel Dinis

Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente da Universidade dos Açores – NICA.UAc

raquel.jj.dinis@uac.pt

### **Resumo**

As características geográficas dos Açores e o estatuto político deste arquipélago enquanto Região Autónoma facilitaram a emergência de alguma dinâmica de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) muito antes da implementação do projeto de AFC que tem estado no centro das mais recentes políticas curriculares em Portugal. Neste sentido, ocorreram iniciativas de política curricular relevantes nos Açores em 2001, 2004, 2011, 2014 e 2019. Até 2014, essas iniciativas abordaram a regionalização curricular numa perspetiva mais transdisciplinar que disciplinar, enfatizando o apelo ao desenvolvimento de competências gerais e de competências organizadas por áreas curriculares. Porém, em 2014 começaram a surgir evidências da emergência de uma área curricular de História, Geografia e Cultura dos Açores (HGCA), notando-se desde cedo alguma tensão entre a possibilidade de esta assumir a forma de disciplina e a possibilidade de ser concretizada de forma transdisciplinar. Legislação de 2019 mantém estas duas possibilidades em aberto. Face a este facto, será interessante acompanhar as tendências de abordagem à área de HGCA no futuro próximo. Para sustentar a compreensão dessa evolução futura, importa compreender, a montante, com alguma profundidade, a génese desta área. Assim, no presente texto, propomos uma caracterização das principais tendências de evolução do currículo regional dos Açores para a educação básica, na tensão entre, por um lado, uniformidade e flexibilidade curricular e, por outro lado, abordagem disciplinar e abordagem transdisciplinar. Metodologicamente, essa caracterização assenta sobretudo na análise de legislação, de documentos curriculares, de registos relativos à atividade política e de recortes de imprensa. Complementarmente, foram recolhidos dados sobre as opções das escolas no início do ano letivo 2019/20 através de um pedido enviado por correio eletrónico. Os resultados da análise sugerem a existência de uma crescente tendência para a defesa de formatos disciplinares, embora em 2019/20 a maioria das escolas dos Açores tenha optado por abordagens transdisciplinares.

**Palavras-chave:** currículo; autonomia curricular; currículo regional; Açores

## Abstract

The geographical characteristics of the Azores and the political status of this archipelago as an Autonomous Region of Portugal facilitated the emergence of an autonomous curriculum policy in the archipelago before the implementation of most recent curriculum reform in Portugal, which encourages curriculum autonomy and flexibility. Accordingly, relevant initiatives of curriculum policy occurred in the Azores in 2001, 2004, 2011, 2014 and 2019. Until 2014, such initiatives approached curriculum regionalization in transdisciplinary rather than disciplinary ways, by emphasizing calls for the development of general competences, as well as specific competences, related to different fields of knowledge. However, in 2014, the inclusion of History, Geography and Culture of the Azores (HGCA) in the curriculum began, and such inclusion has always been subject to a tension entailing the possibility of HGCA either becoming a school subject or being taught from an interdisciplinary perspective, across different subjects. Legislation produced in 2019 admits these two possibilities. In this context, it will be interesting to observe how HGCA will function in the near future. In order to sustain understanding of such future evolution, it is important to understand, firstly, how HGCA was born. Therefore, in this text, we propose a characterization of the main trends in the evolution of the Azorean curriculum for basic education, considering the tension between, on the one hand, uniformity versus flexibility in the curriculum and, on the other hand, disciplinary versus transdisciplinary approaches. Methodologically, such characterization is mainly based on the analysis of legislation, curricular documents, records related to political activity, and press clippings. In addition, data on the schools' choices were collected at the beginning of school year 2019/20 through a request sent by email. The findings suggest the existence of a growing visibility of positions that advocate a disciplinary approach, although in 2019/20 most schools in the Azores adopted transdisciplinary approaches.

**Keywords:** curriculum; curriculum autonomy; regional curriculum; Azores

## Introdução

A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê, desde 1986, a possibilidade de alguma flexibilização do currículo nacional, bem como a sua adaptação à escala regional, ao determinar que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” e que “os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local” (Artigo 47.º na versão original, veiculada pela Lei n.º 46/86; Artigo 50.º na versão alterada pela Lei n.º 49/2005).

Porém, o processo de flexibilização tem sido demorado no plano nacional. Neste contexto, a afirmação de uma especificidade curricular nos Açores tem decorrido lentamente, ao longo de vários ciclos, dominados por diferentes lógicas.

A partir da análise de legislação, documentos curriculares, registos relativos à atividade política e recortes de imprensa, identificámos cinco ciclos na afirmação de um currículo regional para a educação básica na referida Região, subordinados a cinco ideias dominantes: legitimação; primeira explicitação de competências; segunda explicitação de competências; criação da área de História, Geografia e Cultura dos Açores (HGCA); e reposicionamento do currículo regional no contexto nacional.

## **2. Legitimação de um currículo regional (2001-2003)**

A primeira referência ao conceito de currículo regional em documentos oficiais encontra-se no Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A. Neste contexto, entende-se por currículo regional “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (n.º 1 do Artigo 2.º). Além disso, a “contextualização regional e local dos saberes” é referida como um dos princípios orientadores do currículo regional referidos (Artigo 3.º), o que sugere que a existência de um currículo regional se justifica, na perspetiva dos seus promotores, pela sua importância na contextualização do conhecimento, que favorece a aprendizagem significativa.

Esta justificação é discutível, na medida em que a contextualização curricular é, em princípio, desejável em qualquer região, pelo que a necessidade de adaptar o currículo nacional ao contexto regional dificilmente legitima a criação de um currículo regional numa região apenas.

Porém, nos debates e nas manifestações de opinião que foram decorrendo paralelamente ao processo formal de desenvolvimento curricular, foram surgindo referências cada vez mais frequentes a uma ideia de regionalização curricular assente na promoção da açorianidade – conceito criado pelo escritor Vitorino Nemésio para designar a especificidade do modo de ser açoriano.

Reis Leite (2001) defende claramente essa ideia num artigo de opinião publicado na imprensa regional: “é mais do que tempo de se abrir um debate político, cultural e institucional em que se aborde a questão da forma mais eficaz de se construir um sentimento de açorianidade desde as primeiras experiências pedagógicas”.

O desafio de contextualizar o currículo nacional e promover a açorianidade foi sendo assumido em posteriores iniciativas de política curricular regional.

## **2. Primeira explicitação de competências (2004-2010)**

A Resolução n.º 124/2004, do Conselho do Governo Regional, define competências essenciais a desenvolver pelos alunos, situando-as em três contextos de significatividade: o contexto da cidadania, no qual se situam as “competências comuns a todos os cidadãos portugueses”; o contexto da insularidade, relativo a “competências particularmente significativas para os açorianos, mas que não lhes são exclusivas”; e o contexto da açorianidade, que “articula as competências que respeitam unicamente aos açorianos”.

Para cada competência essencial, foram apresentadas pistas de operacionalização transversal. Além disso, determinou-se que a operacionalização específica seria feita “na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber”.

Esta formulação deixa muitas questões em aberto sobre a real operacionalização das competências na sala de aula. Na ausência de orientações mais específicas, corre-se o risco de, na prática, essa operacionalização não ocorrer em nenhum espaço curricular.

Esse risco favorece a argumentação a favor da criação de uma solução disciplinar no atendimento às especificidades dos Açores no plano curricular. Não temos conhecimento de nenhuma tomada de posição nesse sentido durante os primeiros anos de existência do currículo regional dos Açores. Mas, em 8 de fevereiro de 2008, quando já se discutia uma proposta de revisão desse mesmo currículo, o Presidente do Partido Popular Monárquico/ Açores, Paulo Estêvão, defendeu, numa conferência de imprensa e no seu blog pessoal, a criação de uma disciplina de HGCA, alegando ineficácia da abordagem transdisciplinar então em vigor (Estêvão, 2008).

Mais tarde, esta tomada de posição entrou no domínio do debate parlamentar e da produção legislativa, por vias que explicitaremos mais adiante.

### **3. Segunda explicitação de competências (2011-2013)**

Em 2011 foi publicado um referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores (RAA), que se organiza em torno de oito competências-chave e de dois temas transversais – açorianidade e educação para o desenvolvimento sustentável – (Alonso et al., 2011), seguindo, portanto, uma tendência para abordar a regionalização curricular numa perspetiva transdisciplinar, enfatizando o apelo ao desenvolvimento de competências gerais e de competências organizadas por áreas curriculares.

Paralelamente, neste período, o Partido Popular Monárquico conquistou uma representação parlamentar na Assembleia Legislativa Regional dos Açores (ALRA), o que permitiu ao seu líder, Paulo Estêvão, assumir as funções de deputado no parlamento açoriano, onde apresentou, em novembro de 2013, uma proposta de criação de uma disciplina de HGCA. A ALRA assumiu um compromisso neste sentido, no contexto da aprovação do orçamento da RAA para 2014.

### **4. Criação da área de História, Geografia e Cultura dos Açores (2014-2018)**

O lugar da HGCA no currículo do ensino básico na RAA é inicialmente desenhado no Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A, que aprova o orçamento da RAA para 2014. O artigo 44.º deste diploma legal intitula-se "Defesa e promoção da identidade açoriana" e consagra a criação de uma disciplina autónoma de HGCA, a adicionar às matrizes curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a partir do ano letivo 2014/15. Evoca-se como objetivo "promover a realização de aprendizagens e a aquisição de competências que permitam a plena perceção e conhecimento da especificidade histórica, geográfica, económica, social, cultural e político-administrativa da Região Autónoma dos Açores" (n.º 1 do artigo 44.º).

Na sequência desta determinação, foi criada, ainda em 2014, pelo Secretário Regional da Educação e Cultura, uma "Comissão Científica e Pedagógica, responsável pela produção das orientações curriculares e metodológicas da nova disciplina" (Despacho n.º 1311/2014), em articulação com o currículo regional regulamentado no arquipélago e atendendo às matrizes curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

No relatório entregue à Secretaria Regional da Educação e Cultura (SREC), em dezembro de 2014, a Comissão produziu um vasto conjunto de orientações e recomendações de natureza curricular e metodológica para a lecionação de HGCA como disciplina autónoma, com a duração semanal de 45 minutos, a concretizar em cada um dos cinco anos de escolaridade dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Na fundamentação desta proposta, a Comissão esclarece que "a disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores integra conteúdos, objectivos e competências próprios, numa organização programática autónoma no contexto dos currículos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico" (Cordeiro, Wallenstein, Costa, Rezendes & Rebelo, 2014), em resposta a vozes críticas que receavam a nova disciplina, considerando-a uma duplicação de conteúdos programáticos lecionados no âmbito do currículo regional.

Contudo, em 2016, por determinação do Governo Regional, a lecionação de conteúdos de HGCA acabou por ser integrada na então área curricular não disciplinar de Cidadania, concentrando-se no 6.º e no 8.º anos de escolaridade. Neste enquadramento, foi também decidido que o arranque da lecionação em HGCA e a formação aos respetivos docentes decorreriam em simultâneo.

Em 2016/17 teve lugar a primeira edição da ação de formação, na modalidade de oficina, para professores de HGCA, dedicada à lecionação no 2.º ciclo; e em 2017/18 teve lugar a segunda edição, dedicada à lecionação no 3.º ciclo. Cada oficina teve a duração aproximada de um ano letivo, acompanhando a lecionação em HGCA nas diversas escolas da Região.

Apesar de associada a uma área curricular não disciplinar – Cidadania –, a lecionação de HGCA neste período, ao ficar circunscrita ao 6.º e ao 8.º anos de escolaridade, e ao ser dotada de conteúdos curriculares próprios, acabou por assumir, na prática, uma formatação disciplinar.

## **5. Reposicionamento do currículo regional no contexto nacional**

O projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, implementado em mais de 200 escolas a nível nacional no ano letivo 2017/18, em 5 escolas açorianas nesse mesmo ano e em 14 escolas açorianas no ano letivo seguinte, criou novas oportunidades para o exercício da autonomia curricular por escolas e professores, que viriam a ser



consagradas, a nível nacional, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 e, a nível regional, com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A. As normas veiculadas por este último são semelhantes às veiculadas pelo primeiro, destacando-se a possibilidade de gestão autónoma de uma porção da carga horária explicitada nas matrizes curriculares-base para as várias disciplinas e áreas curriculares, até ao máximo de 25%. Porém, como não poderia deixar de ser, o referido Decreto Legislativo Regional veicula especificidades curriculares da RAA, de entre as quais se destaca um novo enquadramento da área de HGCA, agora assumida como meio privilegiado “para a abordagem da açorianidade” (alínea g do n.º 2 do Artigo 18.º). O n.º 9 do Artigo 9.º determina que,

pese embora o carácter transversal de História, Geografia e Cultura dos Açores, compete à unidade orgânica definir a forma como se desenvolve, de entre as seguintes opções:

- a) A abordagem transdisciplinar, no âmbito de diferentes disciplinas da matriz curricular de base;
- b) A oferta como disciplina autónoma.

Saber que opções assumiram as Unidades Orgânicas (UO) do SER nesta matéria para o ano letivo 2019/20 é fundamental no nosso esforço de compreensão de tendências de evolução do currículo regional dos Açores. Considerando que foi necessário recolher e analisar os dados relativos a essas opções até meados de setembro de 2019 (atendendo à data do evento em que foi apresentada a comunicação com base na qual foi construído o presente texto), o processo de recolha foi simples e expedito. Baseou-se no envio de mensagens de correio eletrónico aos docentes que haviam participado na oficina de formação em HGCA, questionando onde estavam a lecionar em 2019/20 e qual a organização que a respetiva UO havia adotado quanto à lecionação em HGCA. Na Tabela 1 apresentam-se os resultados apurados acerca das 38 UO que compõem o SER.

Tabela 1

*Opção das Escolas da RAA quanto à organização da área de HGCA*

Escolas da RAA	Tipologia da UO		Organização adotada para HGCA	
	Escolas Básicas Integradas (EBI)	Escolas Básicas e Secundárias (EBS)/ Escolas Secundárias (ES)	disciplina autónoma	organização transdisciplinar
Escola A	x			x
Escola B		x	x	
Escola C	x			x
Escola D		x	x	
Escola E	x			x
Escola F	x			x
Escola G		x		x
Escola H	x			x
Escola I		x		x
Escola J		x	x	
Escola K	x			x
Escola L	x			x
Escola M		x		x
Escola N		x		x
Escola O	x			x
Escola P	x			x
Escola Q		x		x
Escola R		x	x	
Escola S		x	x	
Escola T		x	x	
Escola U	x			x
Escola V	x			x
Escola W		x		x
Escola X		x		x
Escola Y		x		x
Escola Z	x			x
Escola AA		x		x
Escola AB		x		x
Escola AC	x			x
Escola AD		x	x	
Escola AE	x			x
Escola AF		x	x	
Escola AG		x		x
Escola AH	x			x
Escola AI	x			x
Escola AJ		x		x
Escola AK	x			x
Escola AL		x		x
Total	17	21	8	30

Como se pode observar, a grande maioria das 38 escolas optou por uma organização transdisciplinar. Apenas oito UO da RAA – todas elas ES ou EBS – optaram pela organização disciplinar, reservando um bloco de 45 minutos para a lecionação de

HGCA em cada um dos cinco anos de escolaridade que compõem o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico.

### **Conclusão**

Durante os primeiros anos de afirmação do currículo regional dos Açores, observou-se uma clara opção por abordagens transdisciplinares. Encontrámos a primeira manifestação pública da defesa de uma abordagem disciplinar – através de uma disciplina de HGCA – em 2013. Oficialmente aceite no currículo regional desde 2014, o ensino de HGCA assumiu-se como meio privilegiado de afirmação da identidade açoriana no contexto do SER, mantendo-se uma tensão entre a possibilidade de uma abordagem disciplinar e a possibilidade de uma abordagem transdisciplinar.

Para o ano letivo 2019/20, a maioria das UO assumiu uma opção transdisciplinar. Curiosamente, todas as UO que assumiram uma opção disciplinar são escolas nas quais se ministra o ensino secundário.

Os desenvolvimentos desta área merecerão ainda a nossa atenção no futuro, tanto no que respeita à operacionalização da configuração transdisciplinar como no que concerne à organização da disciplina autónoma.

De igual modo, as justificações e os argumentos subjacentes a estas decisões merecerão aprofundamento e investigação. A forma como o assunto foi analisado, discutido e decidido, bem como as razões aduzidas a favor ou contra a organização transdisciplinar e a organização disciplinar permitirão conhecer e compreender melhor as lógicas que prevalecem no pensamento e nas práticas organizacionais e curriculares nas escolas da RAA.

### **Referências Bibliográficas**

- Alonso, L. et al. (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Cordeiro, C., Wallenstein, N., Costa, S. G., Rezendes, S., Rebelo, M. F. (2014). *Disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores: orientações curriculares e metodológicas*. Disponível em: [http://base.alra.pt:82/Doc\\_Req/Xrequeresp442.pdf](http://base.alra.pt:82/Doc_Req/Xrequeresp442.pdf)
- Estêvão, P. (2008). História, Geografia e Cultura Açoriana [publicação em blog]. Disponível em: [http://pauloestevao1.blogspot.com/2008/02/historia-geografia-e-cultura-aoriana\\_o8.html](http://pauloestevao1.blogspot.com/2008/02/historia-geografia-e-cultura-aoriana_o8.html)

Reis Leite, J. (2001). Ensino e açorianidade, *Diário Insular*, 22 de abril, p. 3.