

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia

ORGANIZADORES

José Luís Coelho da Silva
Flávia Vieira
Clara Costa Oliveira
José Carlos Morgado
Judite Almeida
Maria Alfredo Moreira
Maria do Céu Melo
Palmira Alves

ISBN

978-989-8525-02-4

EDITOR

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação
Universidade do Minho
4710-057 Braga
PORTUGAL

JULHO DE 2011

**CONGRESSO IBÉRICO
PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA
5º ENCONTRO DO GT-PA
Braga, Universidade de Minho, 2011**



Actas

[CIEd. Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-02-4]

Índice

APRESENTAÇÃO

PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

01	Auto-Regulação das Aprendizagens na Transição da Educação Pré-escolar para o Ensino Básico – Promover a Reflexão sobre a Acção Docente em Contexto Isabel Piscalho & Ana Margarida Veiga Simão	1
02	Autonomia e Participação das Crianças na Pedagogia Jenaplan: Estudo dos Dispositivos Estruturantes de Aprendizagem numa Escola Holandesa Sissi da Silva Azevedo & Fernando Ilídio Ferreira	11
03	A Autonomia no 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma Análise Focada em Discursos de Professores de um Agrupamento de Escolas Lisete Almeida, Carlinda Leite & Preciosa Fernandes	19
04	Os Estudantes-Investigadores: As Veredas do Projecto ESIS-ac Maria do Céu de Melo & Mariana Vasconcelos	27

05	Se não um 'Fan' porque não some 'Fun': Desenvolvimento da Autonomia do Aluno pela Construção de uma F(u)(a)nzine Miguel Durães & José Luís Coelho da Silva	37
06	Ensino Experimental Reflexivo das Ciências: Uma Abordagem Pedagógica Promotora da e Centrada na Reflexividade e Autonomia do Aluno Paulo Varela & Joaquim Sá	49
07	A Ler Bem Vou Mais Além Sara Almeida	63
08	O Contrato de Leitura: Promoção da Literacia com Autonomia Catarina de Brito	71
09	iHabla Conmigo! – Uma Experiência sobre a Participação Oral na Aula de Espanhol Joaquim de Almeida, Natália Silva & Sandra Simões	77
10	Apresentações Orais na Aula de Inglês: Um Caso de (In/ter)Dependências Laura Ribeiro, Silvina Ferreira & Susana Pereira	87
11	Histórias de Aprendizagem do Inglês - O Que Nasceu Primeiro... o (In)Sucesso ou a (Des)Motivação? Eis a Questão! Ercília Machado, Florência Castro & Josefina Barros	101
12	A Negociação numa Pedagogia Re(Ide)alista: Um Estudo de Caso na Disciplina de Inglês Ana Cristina Teixeira	117
13	Auto-direcção na Aprendizagem: Estratégias de Construção de Autonomia nos Cursos Profissionais Carla Menezes	127
14	Duma Pedagogia Crítica a uma Hiperpedagogia Crítica: Caminhos para a Autonomia no Processo de Ensino-Aprendizagem On-Line Mário Cruz, Maria Helena Araújo e Sá & António Augusto Moreira	137
15	Sintonia entre Ensino e Aprendizagem? O Caso de uma Turma do Ensino Profissional Joana de Belém Baptista da Silva	151
16	Blogging, Glogging, YouTubing...? Os Novos Desafios nos Processos de Aprender uma Língua Estrangeira Ana Maria Martins, Carla Pinto & Sílvia Gonçalves	161
17	Learning by Collaboratively Writing in Wikis: a New Strategy for Autonomy Mariana Esteves	171
18	A Autonomia como Marco para a Diferenciação Curricular Carla Marques	183
19	Planos de Recuperação – (Re)Caminhar para o Sucesso Ana Paula Rodrigues Barbosa	191
20	Avaliação – Uma Ponte para a Autonomia dos Alunos Olga Pinto Basto	201
21	La Visión de los Tutores de Aula sobre la Inclusión Educativa. Aplicabilidad de la Pedagogía de la Autonomía en la Praxis Educativa Eva Mónica Martínez Suárez & María del Pilar González Fontao	211
22	El Profesor de Apoyo como Agente Fundamental para la Atención a la Diversidad: Análisis de los Aspectos Didáticos y Funcionales desde la Pedagogía de la Autonomia María del Pilar González Fontao & Eva Mónica Martínez Suárez	221

23	Parecemo-nos Tanto... A Autonomia Constrói-se Uns com os Outros Lia Raquel Oliveira	231
24	Relatos e Desenhos de Individuação de Meninas e Rapazes: Dos Limites da Casa ao Povoado Judite Maria Zamith Cruz	239
25	Rumo a uma (Outra) Pedagogia da Sexualidade Paula Marinho Vieira	247
PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NO ENSINO SUPERIOR		
26	Será que os Nossos Sapatos Nos Estão a Magoar os Pés? Lições dos Meus Alunos Judite Almeida	255
27	Estará a Universidade a Fomentar a Economia do Conhecimento e a Contribuir para a Alteração de Paradigma Sócio-Económico? Orlando Petiz Pereira, Carla Cristina Teixeira Neves & Maria João Assoreira Raposo	267
28	Autonomia e Aprendizagem: As Ciências Físicas na Formação Inicial de Professores e Educadores Ana Peixoto & Sandra Ramalho	277
29	Estratégias de Estudo: Auscultando os Estudantes Universitários de Moçambique Sobre as Suas Aprendizagens Bendita Donaciano & Leandro Almeida	285
30	TUTOPAR – LLE: An Experiment in Peer Tutoring Joanne Paisana & Ana Carvalho	299
31	O Project Led-Education (PLE) como Estratégia de Aprendizagem Cooperativa: Potencialidades e Constrangimentos Sandra Raquel Gonçalves Fernandes & Maria Assunção Flores	305
32	El Espacio Europeo de Educación Superior y el Aprendizaje Autonomo del Estudiante. Una Experiencia de Aplicación del <i>Pencasting</i> José Antonio Cavero Rubio, Agustín Pérez Martín & Victoria Ferrández Serrano	315
33	A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior: a Perspectiva dos Estudantes Diana Alexandra Ribeiro Pereira & Maria Assunção Flores	325
34	De uma Avaliação da Aprendizagem a uma Avaliação para a Aprendizagem: uma Experiência no Ensino Superior Palmira Alves	335
PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
35	La Autonomía a través del Aprendizaje Cooperativo. Una Experiencia Formativa en un Centro de Primaria Marina Pedreira Villar	343
36	As Linguagens Artísticas e a Pedagogia para a Autonomia na Formação de Educadores /Professores – Uma Experiência na ESECS /IPLEIRIA Isabel Kowalski & Maria de São Pedro Lopes	359
37	O PNEP e a Pedagogia da Autonomia no Desenvolvimento Profissional de Professores Íris Susana Pires Pereira	369
38	Os Portfolios Reflexivos e a Autonomização dos seus Autores Maria João Amaral	379

39	Autonomia Profissional e Formação de Professores do Ensino Secundário Geral Moçambicano José Bartolomeu J. Marra	387
40	Pedagogia para a Autonomia e Supervisão: A Observação de Aulas como Estratégia de (Re)Definição dos Papéis Pedagógicos Cláudia Ribeiro & Flávia Vieira	395
41	Formação de Professores, Supervisão e Investigação-Ação: Caminhos percorridos pelo Projecto “Línguas e Educação – Construir e Partilhar a Formação” Patrícia Torres de Barros	405
42	El Aprendizaje Autónomo en un Posgrado Semipresencial de Formación de Profesores de Español Ana María Cea Alvarez & Xaquín Núñez Sabarís	415
43	Diversidade Linguística, Linguagem Escolar e Autonomia: Proposta para a Formação de Professores Maria Alfredo Moreira	427
44	A Pedagogia da Autonomia enquanto Possibilidade para a Formação de Professores em Educação de Adultos Marcelo Dante Pereira	437
45	A Prática de Coordenação Pedagógica no Desenvolvimento do Trabalho Colectivo Emancipatório José Rodrigues da Silva Filho	445
PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA E PARCERIAS INTER-INSTITUCIONAIS		
46	La Enseñanza Auténtica de Competencias Profesionales. Un Proyecto de Aprendizaje Reciproco Instituto-Universidad Carles Monereo Font, Sònia Sànchez Busques & Núria Suñe Soler	455
47	Aprendizagem Profissional e Colaboração: Que Possibilidades de Desenvolvimento nas Vozes dos Autores do Projecto <i>Línguas e Educação</i> ? Ana Isabel Andrade, Ana Sofia Pinho & Luciana Mesquita	465
48	Universidade e Escola: Cooperação e Autonomia num Projeto de Formação Docente nos Anos Iniciais Denise Rosa Medeiros	477
PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA, POLÍTICAS EDUCATIVAS E DISPOSITIVOS REGULADORES		
49	Participação, Políticas e as Condições de Autoria de Professores da Educação da Infância na Elaboração de Propostas Pedagógicas Julice Dias	485
50	Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia Artur Manso & Custódia Martins	493
51	Pedagogia para a Autonomia: Um Olhar Crítico nos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia Shalimar Michele Gonçalves da Silva	503
52	Contributos para uma Análise dos Planos Curriculares de Formação no Ensino Superior. O caso da Engenharia e Gestão Industrial em Portugal Diana Isabel Araújo Mesquita, Maria Assunção Flores & Rui M. Lima	511
53	Autonomia e Aprendizagem por Descoberta: O Caso das Gramáticas TLEBS António Carvalho da Silva	523

54	Lideranças Intermédias e Autonomia Curricular da Escola: Do Discursos às Práticas José Carlos Morgado & José Armindo Pinheiro	<i>535</i>
-----------	--	------------

PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA E INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL		
--	--	--

55	Investigação Educacional e Transformação da Pedagogia Escolar Flávia Vieira & José Luís Coelho da Silva	<i>547</i>
-----------	--	------------

56	De Professor a Investigador: Uma Viagem de Descoberta de Sentidos da Investigação, ao Serviço da Autonomia Flávia Vieira & Ana Isabel Neves	<i>559</i>
-----------	---	------------

57	Investigación Evaluativa de Programas de Educación no Formal y Pedagogía de la Autonomía Cristina Menéndez Vega	<i>569</i>
-----------	---	------------

58	Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão Deolinda Ribeiro	<i>579</i>
-----------	---	------------

Parecemo-nos Tanto... A Autonomia Constrói-se Uns Com os Outros

Lia Raquel Oliveira
Universidade do Minho
lia@ie.uminho.pt

Resumo – Apresenta-se uma reflexão sobre dois casos de duas escolas públicas de Ensino Básico (uma em Portugal e outra em Espanha) nas quais os professores pretendem usar tecnologias de informação e comunicação com os seus alunos de forma coerente, sensata e útil, tendo em vista uma boa aprendizagem, a motivação e o desenvolvimento da autonomia. Em ambas, estão em fase mais ou menos inicial, projectos que se prolongarão no tempo e que se constituirão, seguramente, em referência de boas práticas. Em ambos os casos recorreram a colegas universitários que com eles pudessem trabalhar gerando, assim, uma interacção entre saberes e experiências profissionais distintos, contudo e em tudo, partilhando lucidamente uma mesma espécie de paixão, a do ensino, bem como um grande respeito por si próprios e pelos seus alunos. Não se trata de uma comparação mas de uma constatação, fundada na observação directa e participante, de um conjunto de características e preocupações comuns a professores de diferentes níveis de ensino e de diferentes países, com as suas culturas particulares.

Palavras-chave – projectos escolares, integração curricular das TIC, pedagogia para a autonomia

1. Os sentidos e as funções dos textos

Porque chamo reflexão a este texto? O texto reflexivo é bastante livre, não tem uma estrutura rígida, permite abordar qualquer assunto, é marcadamente pessoal e suscita questões que nascem de situações vividas nas quais a intuição se associa intensamente a experiências anteriores. Trata-se de um tipo de texto em que se pode pensar os acontecimentos com que nos confrontamos sem o espartilho da formulação científica convencional (investigação racional-instrumental) e que se destina, em essência, a partilhar e a discutir. Parece-me este congresso a ocasião certa para o apresentar dado que reúne professoras e professores de diversos níveis de ensino e investigadoras e investigadores que têm por objecto de estudo as práticas educativas próprias ou alheias e a quem interessa uma educação pública democrática. Sustento-me para tal em Joe Kincheloe cuja obra é inspiradora:

“Um dos maiores insucessos dos debates do Século XXI relativos ao ensino e à educação envolve a incapacidade de construir uma visão democrática do objectivo educacional. Desprovidos dessa visão, os educadores não conseguem imaginar o tipo de estudantes que querem produzir, que tipos de capacidades e habilidades iriam possuir ou que tipo de mundo queriam construir. Actuando neste vazio, os professores, os estudantes e os líderes educacionais dão por si muitas vezes desencorajados, incapazes de encontrar um incentivo para uma inovação a nível académico, impossibilitados de dar respostas com sentido a perguntas como “porque é que temos de fazer isto?” ou “alguma vez vou ter

tem não apenas de reflectir a complexidade de estudar o mundo à nossa volta mas também tem de estar desenvolvida de acordo com uma excitante visão da escolaridade. Esta visão respeita as capacidades inexploradas dos seres humanos e o papel que a educação pode ter na produção de um futuro justo, inclusivo, democrático e criativo.” (Kincheloe, 2008: 49)

Pretendo, assim, contribuir para essa discussão do ‘objectivo educacional da escola’ e da importância dessa ‘excitante visão’ que a profissão exige e permite ter. Portanto, apresentarei a situação, caracterizarei brevemente os contextos, darei conta das constatações que tive ocasião de fazer e terminarei com algumas questões que, no meu entender, abonam substancialmente em favor das pessoas que exercem a função docente. Tendo presente, porém e como também diz Steiner (*idem*: 25), que “Em termos estatísticos, o anti-ensino constitui praticamente a norma”, sendo o mau ensino aquele que “Derrama sobre a sensibilidade da criança ou do adulto o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, o metano do *ennui*.” Nesta reflexão centro-me numa experiência em duas escolas mas não posso omitir que o meu pensamento está contaminado por outras situações de contacto com outras escolas em distintos continentes que, por motivos profissionais, tive a oportunidade de conhecer nos últimos meses.

1.1 Os acasos, os contextos e as intuições

A reflexão é suscitada no quadro de uma missão de mobilidade Erasmus que realizei este ano, na Universidade de Cádiz, na Comunidade Autónoma da Andaluzia, o território mais a sul da Espanha. Dos objectivos da missão não constava a visita que fiz a esta escola rural, literalmente oculta na imensidão, a perder de vista, da planície. Um ‘feliz acaso’ levou-me lá pela mão do colega que me recebia na missão. Duas semanas antes, tinha estado em três sessões de formação numa escola urbana EB 2+3, na cidade de Braga, a mais antiga de Portugal, apesar da escola ter sido inaugurada em 1971, estando as suas instalações visivelmente ‘fora de prazo’ e sendo a sua localização extraordinariamente apetecível à especulação imobiliária. O futuro dirá se esta escola – histórica porque acolheu a experiência pedagógica piloto ‘Veiga Simão’ no início dos anos 70 do século XX e porque serviu várias gerações pós-revolução — continuará escola em pleno centro da cidade ou desaparecerá, passando a integrar outro espaço, na recente lógica dos megagrupoamentos de escolas. A escola espanhola é pequena, relativamente recente, está no meio do crescer na sua aldeia e de, quem sabe, vir a transformá-la num sítio melhor para se viver.

As sessões em que participara em Braga decorrem no âmbito de um projecto da escola, proposto e dinamizado por um professor que coordena uma equipa constituída pelas professoras e professores de dois conselhos de turma, uma turma do 5º ano e outra do 7º ano, mais uma professora do 1º ano. O projecto conseguiu obter financiamento junto do Ministério da Educação e prolongar-se-á por três anos. O projecto acontece a pretexto das Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC) e tem como finalidade a inovação das práticas lectivas em torno do conceito de e-portefólio. O coordenador apelou à Universidade do Minho, ao Instituto de Educação, no sentido de conseguir realizar formação das/dos docentes e obter apoio de consultadoria nas áreas de especialidade (didáctica e tecnologia educativa). Estas professoras e professores reúnem semanalmente para levarem a cabo as suas actividades de forma concertada.

A minha participação neste projecto decorreu na qualidade de formadora e fui responsável por três sessões de trabalho de uma hora e trinta minutos cada. A minha preocupação não era dizer o que tinha de ser feito nem como tinha de ser feito. A minha intenção, e o que me era pedido (consenso após contactos prévios), era que participasse com a minha experiência e conhecimento na discussão e delimitação da abordagem concreta a ser feita ao uso do e-portefólio na escola. O que fazer e como fazer? Não existem receitas. Existem possibilidades, outras experiências, exemplos de algum sucesso. As sessões decorreram em torno da proposta que coloquei, após a discussão sobre o 'porquê' e 'para quê' desta proposta de inovação: como adoptar um plano de acção que não acrescente à carga de trabalho (já excessiva, do meu ponto de vista) nem de aluno/a nem de professor/a? Um plano que se integre nos tempos e espaços curriculares? Não se tratando de 'fazer mais' mas de tentar fazer 'de forma diferente e melhor'.

Na escola espanhola, inicia-se agora um projecto de integração das TIC, ainda em construção, cujo pretexto é, literalmente, 'colocar a localidade no mapa', ou seja, criar-lhe uma página na Wikipédia. Criar esta página tem em vista, para além da melhoria da auto-estima da comunidade — pelo sentimento de 'existir' que uma presença na internet pode proporcionar e pela pesquisa e valorização do património cultural local —, a aquisição e desenvolvimento da literacia digital — pelo manuseio de vários equipamentos (câmara fotográfica, de vídeo, telemóveis) e de várias tecnologias (tratamento de imagem e texto, edição de vídeo, wikis).

A colaboração com a universidade ocorre por via de contactos já existentes com um professor universitário que se disponibilizou para ir à escola semanalmente, participando na sistematização do projecto e nas próprias actividades lectivas associadas ao projecto. 'Em troca', por assim dizer e como traço distintivo da empatia, da informalidade, da qualidade do relacionamento criado —, nesses dias almoça na cantina da escola com as professoras, professores, alunas e alunos. Importante, será dizer que esta cantina é muito afável, um pequeno edifício multifunções onde a cozinha é aberta, a louça lavada em grandes bacias cheias de espuma e as cozinheiras reluzem nas suas batas e chapéus brancos. Não é um 'sítio onde se come', é um sítio onde se comunga a refeição, onde há saladas coloridas e morangos de sobremesa com o açúcar servido no açucareiro. E toda a gente circula à vontade, serve, levanta a mesa, conversa de tudo.

Foi este ambiente que me 'chocou positivamente': senti-me em casa como me tinha sentido na escola de Braga — na sala de professores e na sala de aula que serviu a formação — tudo me era agradavelmente conhecido, próximo, familiar. Se em Braga conhecia já algumas colegas e um colega, em Espanha não conhecia nenhuma nem nenhum. O que faz com que nos sintamos assim à vontade e que consigamos comunicar tão bem? Não nos conhecemos, não temos a mesma idade (há pessoas entre os 28 e os 58 anos de idade), não é por sermos mulheres ou homens (apesar de as

mulheres estarem em maioria esmagadora). Será por termos como intermediário alguém que é conhecido? Será por sermos professoras e professores?... Eu sou professora. Fui-o durante onze anos no ensino secundário e sou-o há quinze no ensino universitário... Nesse dia, nos confins da Andaluzia, do almoço com que nem contava, passámos a uma reunião formal de trabalho, com umas 20 pessoas, sobre o projecto que estavam montando.

Nesta reunião constatei que, para além desta empatia 'quase natural', da simplicidade e da facilidade no trato, havia aspectos racionais, objectivos e concretos que nos aproximavam e que nos eram comuns: a) a presença/pressão incontornável das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação); b) a pressão burocrática e tecnicista sobre as professoras/professores; c) o interesse genuíno de académicas e académicos pela educação pública; d) a defesa da autonomia profissional e o incentivo à autonomia nas alunas/alunos. Passo a desvelá-los e comentá-los.

1.1.1 A presença/ pressão das TIC

Primeiro e incontornável aspecto: a pressão das TIC. Afinal quem pressiona? É isto que faz o determinismo tecnológico: as TIC ganham vida própria e passam a ser verbalizadas como entidades. Na realidade não são as TIC quem pressiona mas sim a indústria das TIC e os seus promotores políticos. "Os conceitos de literacia digital foram introduzidos consoante foi sendo necessário considerar as destrezas e competências dos consumidores finais dos produtos das indústrias das TIC" (Gillen e Barton, 2010: 4). O mercado e a indissociável sociedade de consumo instalaram-se e colonizaram as mentes – no senso comum a vida é impossível sem as TIC, quem não as usa é visto como retrógrado ou ignorante. Estas professoras/es reconhecem a importância das TIC no mundo contemporâneo e preocupam-se com a sua integração curricular, tentando entrever como fazê-lo, melhorando o seu ensino e respeitando os princípios pedagógicos que subjazem à sua prática.

1.1.2 A pressão da avaliação do desempenho

Segundo aspecto: a pressão da avaliação do desempenho docente, no ensino básico, secundário (e também no universitário). Avaliar o quê, porquê, com que finalidades e como? O discurso estabelecido — já assimilado e incorporado pelas/os próprias/os interessadas/os e pela sociedade em geral — é o de que é preciso avaliar. Ponto final. A discussão sobre o assunto, solicitada por tantas e tantos, não chega a ocorrer. Considerando-me uma profissional bastante 'pragmática', e não entrando em contradição com o conceito de pragmatismo e sua história, considero que, pela sua importância, esta discussão conceptual e teórica tem de ser feita, sob pena de discussão e o confronto de ideias pode ser frutuoso.

A lógica da avaliação do desempenho exige a definição de objectivos e quando se definem objectivos delimitam-se as possibilidades de actuação dos profissionais, visto que quem os define não são os próprios profissionais mas as instâncias governamentais e/ou quem detém o poder

hierárquico. Sabemos que estes princípios (a ‘gestão científica’ ou ‘taylorismo’) foram criados e desenvolvidos por Frederick Taylor (1856-1915) para a indústria e o comércio e que, por influência/exigência social (mesmo nas esferas educativas), vieram a ser aplicados à educação, encontrando uma clara expressão na taxonomia de Benjamin Bloom, nos anos cinquenta, ‘destronada’ e, posteriormente, recuperada em finais dos anos noventa... Lembremos:

“O primeiro componente do sistema de Taylor estava relacionado com o desenvolvimento de uma forma de avaliação da qualidade de trabalho de um funcionário – ‘administração baseada na avaliação’ (...) Para tornar essa avaliação possível, os objectivos e resultados da escolaridade têm de ser concebidos em termos mensuráveis. (...) O segundo componente envolvia a padronização. Assim que o investigador de eficácia determinava a *melhor forma* de realização de um trabalho específico, todos os trabalhadores realizariam o trabalho dessa maneira. (...) Na educação, este componente surge na padronização do currículo e no método de ensino do professor (...) Ao terceiro elemento do seu plano, Taylor chamou “ideia da tarefa”. (...) Padronizados e mensuráveis, estes objectivos de trabalho estabelecidos com precisão iriam manter os trabalhadores empenhados na tarefa pois saberiam sempre o que era esperado deles.” (Kincheloe, 2008: 59-60)

Definir objectivos significa definir os resultados que serão considerados ‘correctos’ no seio de uma ‘norma’ e ‘valiosos’ em termos de rentabilidade. Todos os outros resultados possíveis serão excluídos. A padronização e as tarefas permitem um controlo mais próximo e ‘eficaz’ da conceptualização do ensino: “A incompetência, argumenta-se, pode ser rapidamente identificada, pois quando um supervisor entra numa sala de aula padronizada sabe exactamente o que *deveria* estar a acontecer.” (*id. ib.*). Portanto, para que serve e a quem serve a avaliação do desempenho? Qual é ‘o bom professor’? Que em termos normativos será sempre tratado no masculino apesar de a esmagadora maioria dos ‘professores’ serem professoras (a este propósito ver Enguita, 2008). Todo o discurso sobre ‘qualidade’ está minado de pressupostos não esclarecidos.

1.1.3 O interesse genuíno de certas/ os académicas/os pela educação pública

É real o interesse genuíno de certas/os académicas/os pela educação pública e pela participação com as actoras e os actores no terreno escolar – no identificar, discutir e tentar resolver os problemas. Nem toda a academia nas ‘Ciências da Educação’ é distante nem desconhecadora dos problemas e do dia-a-dia concretos das escolas, mesmo não sendo isto que a academia lhes pede/exige para a construção das suas carreiras profissionais. Nas duas situações em observação é evidente o bom relacionamento entre académicas/os e professoras/es, significando conhecimentos e pelas competências de cada umas e uns.

“Nas últimas décadas, os professores cada vez mais se aperceberam de que os investigadores educacionais têm cada vez menos a dizer que seja útil para a sua vida diária. Investigação e prática são entidades distintas – os investigadores são cativos das suas epistemologias e das agendas ideológicas das culturas dominantes.” (Kincheloe, 2008: 72)

Tal não é o caso do académico e das académicas que encontrei, respectivamente em Espanha e em Portugal. Estas pessoas querem que alunas/alunos se sintam mais motivadas/os na escola e saiam dela melhor preparados para enfrentar o mundo. Participam deste objectivo e trabalham para o atingir. Sentem, genuinamente, que esta é parte da sua função como académicas e académicos das Ciências da Educação’ — estas servem para isto mesmo, não servem para criar castelos nem quintais nem vaidades privadas.

Subscrovo aqui George Steiner quando discute (com prós e contras bem balanceados, sublinhe-se) a figura dos mestres/professores (2005: 148):

“A *libido sciendi*, a sede de conhecimento, a necessidade profunda de compreender estão inscritas no que de melhor têm os homens e as mulheres. Tal como a vocação de professor. Não há ofício mais privilegiado. Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra.”

E, também..., “Um sistema académico rigoroso deveria exigir aos docentes em licença sabática que ganhassem a vida mediante actividades não relacionadas com as suas especialidades.” (*idem*: 26). Lendo para além dos sentidos literais, toda a academia que se isole na sua torre de marfim, definhará dentro dela. As tecnologias digitais que permitem ‘derrubar muros’ apenas serão usadas para os tornar ainda bem mais altos.

1.1.4 A defesa da autonomia

Sendo a autonomia a capacidade de um indivíduo racional tomar decisões de forma informada e não coerciva, estas e estes profissionais procuram-na em tudo o que dizem e fazem. A defesa da autonomia profissional e o incentivo à autonomia nas alunas/alunos é uma preocupação comum: a liberdade de ensinar, a felicidade dos alunos, a qualidade das suas aprendizagens e os conteúdos que devem aprender, a integração das TIC no currículo de forma sensata e sustentável. As limitações de tempo (a preparação dos alunos para exames e a pressão da leccionação dos currículos oficiais, a preparação de materiais para as aulas, o ‘como fazer’), são também comuns. Todas e todos estão envolvidos em múltiplas actividades profissionais e sobrecarregadas/os com exigências de vários tipos mas, a ideia de autonomia, o direito a ela são uma constante, não apenas um pano de fundo mas ‘um ar que se respira’ e que ‘se transpira’ a autonomia não nos é dada biologicamente nem

cai do céu filosófico, constrói-se. E como tudo o que é construído, pode ser ensinado e aprendido em conjunto — como explica tão claramente Paulo Freire (e. g. 1996, 2001, 2003): “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade. (1996: 67).

1.2 Considerações finais

O que estará em falta, talvez, nestes dois projectos será a consideração formal de alunas e alunos enquanto elementos das equipas. Alunas e alunos continuam, em grande medida, sendo objecto de acção e não actores da acção... se bem que tudo seja pensado em função do seu ‘agenciamento’, ‘empoderamento’, autonomia. Numa e noutra situação, não tive oportunidade de ver alunas e alunos serem ouvidos, dizerem de sua justiça, decidindo ou participando nas decisões. Na minha opinião esta poderá, deverá, será (?) a grande mudança qualitativa que é necessário que ocorra na Escola. Talvez um dia ocorra, quando os mais velhos se lembrarem melhor de ‘como era’ quando eram mais novos... e passarem a ouvir mais os mais novos e a valorizar as suas vozes ‘reais’. Este é um pensamento que dirijo a mim própria, entenda-se. Endereço-o a quem me lê para que sobre ele possa ponderar e julgar. Em boa verdade,

Na literatura relacionada com investigação curricular, existem poucos exemplos que utilizam as percepções dos estudantes sobre o que aprenderam e o que isso significa para eles. Em vez de perguntar aos estudantes o que aprenderam, a investigação racional-instrumental baseou-se em observações empíricas do comportamento dos estudantes em ambiente de sala de aula ou nas respostas dos estudantes em testes padronizados ou instrumentos de avaliação altamente estruturados. (Kincheloe, 2008: 78)

A contaminação a que aludi no início deste texto inclui visitas informais a escolas em Moçambique, na Bélgica, em França, no Chile, no Perú e nos Estados Unidos da América. A escola parece-se em todos estes sítios... nos aspectos negativos mas, também e felizmente, nos aspectos positivos.

Referências bibliográficas

- Enguita, M. F. (2008). Será pública a Escola Pública? In J. M. Paraskeva (org.) *Educação e Poder Volume 1. Abordagens críticas e pós-estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo. 97-108.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação. 5ª edição*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido. 36ª edição*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gillen, J. & Barton, D. (2010). *Digital literacies. A research briefing by the technology enhanced*

learning phase of the teaching and learning research programme. London: London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London.

Kincheloe, J. (2008). Os objectivos da investigação crítica: O conceito de racionalidade instrumental.

In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira (orgs.), *Currículo e Tecnologia Educativa, Volume 2.* Mangualde: Edições Pedagogo. 102-120.

Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres.* Lisboa: Gradiva.