

Tempos sociais no mundo educacional contemporâneo exigem rutura com paradigma excludente: resultados de um estudo de caso sobre desenvolvimento profissional docente

SANDRA CARDOSO¹; LOUDES MONTEIRO & TERESA ESTEBAN

INTRODUÇÃO

As crises, as fases e as ruturas sociais passam, inevitavelmente, pela escola e seus principais agentes, os professores. Por isso, uma análise do mundo contemporâneo ou dos tempos sociais em que vivemos exige uma abordagem pela perspetiva educacional. Com esse objetivo, pensamos que também compete aos professores e à escola, como tentaremos expor neste artigo, trabalhar no sentido da igualdade de oportunidades a todas as crianças, independentemente da sua origem, crenças, características individuais e/ou crises do seu tempo/mundo. Neste sentido, propomos uma abordagem da formação de professores para a equidade educativa como forma de lidar com as crises sociais, que rompa com o paradigma excludente da educação, o qual acentua as desigualdades e eterniza situações de crise e rutura.

Os resultados do estudo de doutoramento que desenvolvemos neste âmbito mostram que o desenvolvimento profissional docente, voltado para a equidade e inclusão, pode, nos tempos (sociais) e mundo atual, cada vez mais competitivo e desigual numa tendência neoliberal internacional, fazer a diferença no futuro de muitas crianças e jovens. Confirmamos, ainda, que uma formação continuada, apoiada numa racionalidade prática e crítica, com bases na reflexão, ação, colaboração e partilha, é uma resposta capaz para a valorização/preparação dos professores para estes novos tempos sociais e mundo contemporâneo, em que as crises, as fases e as ruturas não podem e não devem hipotecar o futuro de crianças e jovens. Concluindo, a nossa proposta para lidar com as crises e/ou fases educacionais do mundo contemporâneo, dando resposta aos tempos sociais em que vivemos, é, ela própria, uma rutura: com o paradigma tradicional/hegemónico/excludente do ensino, com a perspetiva meritocrática da escola e com a racionalidade meramente técnica da formação contínua de professores.

¹ Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: sandra.cardoso.mail@gmail.com

A EDUCAÇÃO DE HOJE: AS FASES, AS CRISES E AS RUTURAS

A educação, como todos os outros setores dependentes de decisões e decisões políticas, tem vindo a sofrer grandes modificações ao longo dos tempos e, com movimentos internacionais, este percurso aparece marcado por avanços e recuos, fases e ruturas que devemos, sucintamente, recordar, a fim de melhor compreender a situação atual deste campo tão controverso quanto importante da vida em comunidade.

Antes da 1ª república, o ensino, o conhecimento e a cultura eram negados à grande maioria da população, pois eram privilégios do clero e das classes nobres, tal como explica Manuel Loff:

Em 1900, [...] 10 anos antes da República, não mais do que cerca de 22% das crianças em idade escolar frequentavam a Escola Primária. Essa percentagem descia para níveis irrisórios quando se tratava de Ensino Secundário e Superior. [...] Em 1911, as estatísticas oficiais diziam que 70% dos portugueses maiores de 7 anos de idade não sabiam ler nem escrever. E, sobretudo, este era um país que estava longe da realidade dos países à nossa volta. (Oliveira, 2010b)

Assim, a 1ª República, refere Díaz, tinha “urgências enormes para corrigir o drama do analfabetismo, a urgência de escolas, o impulso da educação popular, do tratamento das crianças e das pessoas que são marginais” (Oliveira, 2010a). Ora, as medidas do governo desta 1ª República marcaram o início de uma nova Era da educação em Portugal (apesar de não terem resolvido o problema da alfabetização da classe popular), já que foi nesta altura que, pela primeira vez, se instituiu um Ministério de instrução pública, se pensou na formação de professores, se fundaram mais de 1500 escolas e os primeiros jardins-de-infância, além da fundação de mais Universidades e bibliotecas. Aliás, Díaz refere (Oliveira, 2010a) que o ideário republicano antecede a história do pensamento e da educação humanos, sendo “o pensamento que entende o valor da razão, o valor do indivíduo, da liberdade individual, da participação democrática em todos os assuntos da comunidade”.

De facto, a Educação idealizada pela 1ª República pensa pela primeira vez na universalização e democratização do ensino e esta foi uma viragem no rumo da educação em Portugal. No entanto, este compromisso em termos legislativos não terá sido o suficiente para provocar grandes alterações nas práticas educativas; da teoria à prática a distância é enorme e exige mudanças ao nível de conceções, filosofias e paradigmas, que, como sabemos, se transformam muito lenta e gradualmente. Por este motivo, as intenções da República não foram muito longe, tal como afirma Manuel Loff:

A política republicana manifestou uma redobrada crença na capacidade da Escola para cumprir os objetivos de modernização do país. [...] Acredita que a Escola tem um papel emancipador. Os republicanos tentam aplicar de forma democrática os princípios de uma Escola capaz de incentivar o esforço de “libertar” Portugal. Não tenho dúvidas em sublinhar que a política educativa da República era profundamente democrática na sua conceção - outra coisa foi, contudo, a sua aplicação... (Oliveira, 2010b).

Uma área privilegiada nesta conjuntura, importa remarcar, foi a formação de professores: “se há área onde a política republicana para a Educação funcionou foi na formação de professores”, pois nota-se um “esforço evidente da qualidade, da exigência, da dignidade da formação do pessoal docente” (Oliveira, 2010b). Pelo contrário, todas as outras, poucas alterações sofreram, levando a futuras tentativas (reformas) de implementação efetiva das medidas e princípios republicanos, como a reforma de João Camoesas, em 1923, que tenta uma reorganização do sistema inovadora, com “boas intenções”, mas que não chega a “sair do papel” como afirma ainda Loff:

Em 1923, tenta-se pela primeira vez uma reforma, que também ficará no papel – a de João José Camoesas. Estamos a falar dos governos mais à esquerda do Partido Republicano Português. [...] Há, na ponta final da República, um esforço de aplicação de reformas fiscais e de investimento na área da educação, uma reorganização do sistema que, a ter surtido efeito, seria inovador (Oliveira, 2010b).

Esta foi, segundo o mesmo investigador, a primeira tentativa realizada em Portugal de reformar “de cima a baixo o sistema educativo, desde o pré-primário até à Universidade, de forma articulada, coordenada e com autocrítica”; a grande inovação diz respeito às preocupações sociais, uma vez que em 1911 o objetivo republicano era “escolarizar para formar o cidadão republicano” e, em 1923, o objetivo principal estende-se à promoção da justiça social.

Concluimos que as intenções de mudança do republicanismo eram muito positivas e apoiavam-se em princípios básicos para a construção de uma sociedade mais democrática, emancipada e participada. Porém, estas intenções foram de difícil execução e não surtiram o efeito desejado. Loff compara estas políticas educativas republicanas com as implementadas durante o regime salazarista, concluindo que a Escola salazarista foi mais eficaz do ponto de vista do alcance e manipulação, infelizmente para a população portuguesa (dizemos nós!):

Conscientes ou não das suas dificuldades em promover a mudança, os republicanos produziram políticas educativas utópicas, carregadas de intenções reformistas progressistas, mas não se empenharam em reunir condições práticas para a sua efectivação. [...] A escola salazarista foi muito mais eficaz do que a republicana, porque chegou a toda a gente e teve a oportunidade de manipular praticamente toda a gente (Oliveira, 2010b).

Em 1970, a percentagem de analfabetos maiores de 15 anos em Portugal era de 29%. O salazarismo interrompeu o modelo republicano e tratou de “erradicar a modernidade”, afirma Díaz (Oliveira, 2010a), foram quase 40 anos de uma escolarização básica, manipuladora e autoritária, onde a democracia e a emancipação foram palavras não só esquecidas, como até proibidas e censuradas. As sementes do republicanismo, no campo educacional, germinaram mais tarde, depois da revolução de Abril de 1974 que pôs fim à ditadura em Portugal e devolveu a liberdade ao povo português, dando novo alento aos ideais de educação para todos, de emancipação e justiça social.

Hoje, podemos dizer que o analfabetismo em Portugal não é ainda um problema resolvido, pois a “esta realidade persiste nos nossos dias, embora se exprima por outras

formas, que já não as estatísticas” (Matos, 2010: 25). Contudo, com avanços e recuos, sucessos e dificuldades, o processo de escolaridade obrigatória – uma das grandes aspirações dos republicanos de 1910 – ficou concluído. Alerta Díaz que esta vitória não deve esmorecer a nossa vontade de fazer sempre mais e melhor pela Educação:

Não nos devemos tornar conformistas. Temos de aspirar a que essa seja uma escola de qualidade, de melhoria, de participação, de recursos e de bons critérios, de formação de cidadãos e não só de tecnocratas para o exercício de determinadas competências que mandam os interesses dominantes (Oliveira, 2010a).

Com efeito, a preocupação do mundo contemporâneo é mesmo esta: uma tendência neoliberal que domina as políticas educativas e as conduz no sentido contrário da cidadania, da participação e da emancipação, em prol da competição e da economia de mercado, favorecendo as classes dominantes.

Esta tendência é bem visível nos processos de *accountability* (Afonso, 2009) cada vez mais presentes e generalizados, explícitos nas preocupações avaliativas exacerbadas, apoiadas quase sempre em dados estatísticos e rankings que, por sua vez, se baseiam em testes estandardizados que avaliam unicamente a componente académica da aprendizagem, esquecendo os fatores de ordem social, fundamentais numa sociedade que se quer solidária, democrática e participada. Lima (2011: 11) refere, relativamente à situação portuguesa:

A situação de catástrofe nacional vem sendo anunciada, tendo especialmente em consideração os resultados de testes e estudos estandardizados, aceites sem qualquer hesitação como boa medida do esforço de democratização e de mensuração da “educação dos portugueses”. Subordinada a escrutínios constantes e a operações contabilísticas (incluindo as mais grosseiras e simplistas, de que resultaram, por exemplo, os rankings de escolas), a educação contábil instalou uma verdadeira obsessão avaliativa, confundindo exames com avaliação e mais avaliação com mais e melhor educação.

Jonh Dewey, defendeu em 1930 que “a conceção de educação como uma função social ou processo social não tem um claro significado sem uma definição do tipo de sociedade que pretendemos” (Dewey, 2005: 46-47). Efetivamente, esta é a questão que se impõe hoje ao mundo contemporâneo, na educação e não só: Que tipo de sociedade queremos? Uma sociedade democrática preocupada com a igualdade de direitos e oportunidades, a cidadania e a justiça social ou uma sociedade liberal, preocupada unicamente com o lucro, a competição, a exploração e opressão dos mais desfavorecidos e acentuação das desigualdades sociais?

Pensamos que a resposta a esta questão, por parte da maioria dos cenários políticos atuais, é marcadamente defensora da segunda opção, logo impede e contraria práticas mais progressistas e democráticas na educação: este movimento reacionário é, portanto, quanto a nós, uma opção política consciente das classes dominantes, que tentam manter os seus privilégios, sendo que uma das maiores armas para o conseguir é, precisamente, a educação, como alerta Paulo Freire:

Seria na verdade uma atitude ingénua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica. (Freire, 1979)

Eis a verdadeira questão!

Também Dewey (2005: 45) se refere a esta problemática como “uma grande dificuldade”, já que “cada geração inclina-se para uma educação dos seus jovens que lhes possibilite enfrentar o mundo atual, contrariamente ao fim devido da educação”, que é preparar os jovens, não para servir a classe dominante atual mas construir o futuro (melhor) da humanidade: “a promoção da melhor realização possível da humanidade como humanidade”.

No sentido de melhor ilustrar o distanciamento entre o fim devido da educação e o seu aproveitamento em termos políticos, Dewey compara os conceitos de educação assumido pelos pais (real e genuinamente preocupados com a educação e o futuro dos filhos) com a dos governantes (na sua maioria, preocupados apenas em manter a sua posição privilegiada na sociedade), na tentativa de responder à questão “Quem deverá conduzir a educação de tal forma que viabilize uma humanidade mais esmerada?”:

Os pais educam os filhos para que possam seguir a vida; os príncipes educam os seus súbditos como instrumentos dos seus próprios intentos. [...] Só através dos esforços de pessoas com grandes rasgos, capazes de agarrar o ideal de uma condição futura melhor, é possível uma aproximação gradual da natureza humana ao seu fim. Os governantes apenas se interessam por tais ensinamentos se puderem ajudar a transformar os seus súbditos em melhores ferramentas de apoio às suas intenções. (Dewey, 2005: 45)

Muitas vezes esta intenção de manutenção de privilégios dos governantes e da classe dominante aparece mascarada de preocupação educativa, como é exemplo o célebre ataque ao “eduquês” que, como Lima (2011: 14) referiu, não passou de uma manobra política de desacreditação dos teóricos da educação: “o anti-eduquês” é uma ideologia pedagógica assente na meritocracia e desresponsabilização social da escola:

É bom que se compreenda que o “anti-eduquês” é, igualmente, uma ideologia pedagógica. As críticas produzidas são igualmente de senso comum, sem argumentação sólida em termos teóricos e empíricos. Reactualizam-se agendas políticas de há muito conhecidas noutros países e esquece-se que o verdadeiro “eduquês” provém, hoje, da economia e da gestão, universos que tomaram conta do debate educacional e da produção de políticas.

Debruçamo-nos sobre esta problemática do eduquês noutra investigação (Cardoso, 2007: 56-60) e concluímos que esta perspetiva, para além de pouco contribuir para a discussão educativa, carece de falta de fundamentos, alicerçando-se em opiniões de cariz mais ou menos superficiais dos “*newspapper intellectuals*” (Nóvoa, 2000: 3), desprezando (ou ignorando) o campo investigativo neste âmbito. Concordando, mais uma vez, com Lima (2011: 12), uma coisa é dar à importância às opiniões e discussões públicas sobre a educação, que é saudável e sinal de uma sociedade interessada e participada, outra coisa é atribuir-lhes validade, fazendo “tábua rasa” de estudos e investigações sobre o assunto.

Dewey (2005: 48) questiona: “É possível que um sistema educativo seja conduzido por um estado nacional e, ao mesmo tempo, evitar a restrição, a coação e a

corrupção das finalidades sociais do processo educativo?”. Pensamos que sim e concordamos com este autor quando explica que são necessários esforços internos e externos ao próprio país para que isto aconteça, para que a finalidade legítima da educação se cumpra:

Internamente, a questão tem de enfrentar as tendências, por culpa das actuais condições económicas, que divide a sociedade em classes, sendo algumas meros instrumentos para um maior desenvolvimento cultural de outras. Externamente, a questão passa pela reconciliação da lealdade nacional, do patriotismo com superior devoção que une os homens e fins comuns, independentemente das fronteiras políticas nacionais. (*Ibidem*)

Assim concluímos, lembrando o fim último da educação ainda com a ajuda das palavras antigas, mas atuais, de Dewey (2005: 48):

Não basta garantir que a educação não seja usada de uma forma dinâmica como um instrumento, cujo fim é facilitar a exploração de uma classe por uma outra. Devem ser proporcionados equipamentos escolares com tal amplitude e eficiência para que na realidade, e não apenas em teoria, se diminuam os efeitos das desigualdades económicas e se assegure a todos os cidadãos igualdade de recursos para as suas carreiras futuras.

Acrescentamos aos equipamentos, as metodologias e as estratégias que assegurem a todos os cidadãos não só igualdade de recursos como também de oportunidades. Este é o ideal de educação em que acreditamos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO RESPOSTA PARA A EQUIDADE EDUCATIVA

Convocando Campos (2002) e as suas perspectivas para a Educação no horizonte do ano 2020, o perfil do professor deverá ser cada vez mais defensor de uma ideologia inclusiva, com práticas voltadas para a educação para Todos. Ideia que assenta no seu conceito de *nova profissionalidade docente*, e que imana das novas exigências e desafios colocados ao professor de hoje, a quem são reivindicados cada vez melhores resultados e maior sucesso educativo, apesar da grande diversidade de alunos que ensina. Deste modo, o mesmo autor atribui ao professor uma posição privilegiada no processo educativo, confiando-lhe a difícil tarefa de executar a mudança premente na escola e na educação e é neste âmbito que o Professor tem uma responsabilidade acrescida, uma vez que a nova profissionalidade supõe profissionais do ensino intelectuais e autónomos, como trabalhadores sociais, que permitam, através do trabalho colaborativo, a inclusão das novas aprendizagens no currículo e um ensino mais diferenciado e diversificado, capaz de chegar a Todos.

Estas premissas defendidas por Campos, e outros teóricos da Educação, são as da Escola Inclusiva, advogada também pela UNESCO, que sugere como princípios organizativos fundamentais na sala de aula, com vista ao sucesso educativo: (i) a aprendizagem ativa, (ii) a negociação de objetivos, (iii) a avaliação contínua, (iv) a prática, reflexão e reformulação (v) o apoio e ajuda (Ainscow, 1998: 85-102). Ora, estes princípios, Ainscow (*Ibidem*) transfere-os de igual modo para a formação de professores por forma a consciencializar a classe docente para a importância da

integração de práticas equitativas na sua atividade. Mais uma vez, coloca-se a tónica no professor como agente da mudança necessária no ensino/educação, que tem o aluno no centro do seu processo, construindo uma escola democrática, de trabalho e esforço conjuntos, onde todos são iguais e têm iguais oportunidades de sucesso e excelência académica.

Nesta proposta está patente a ideia de ensino construtivista: o papel do professor não se reduz, como alguns querem fazer acreditar, antes evolui para mediador, moderador, orientador, facilitador, supervisor do processo de aprendizagem. E, ao contrário do que se possa pensar, este nível de prestação é bastante mais exigente e trabalhoso do que a simples transmissão/exposição de conteúdos, qual robot pré-programado, como refere Ferreira (1996: 24):

Para quem não tenha vivido os problemas de quem ensina, não é evidente que os docentes não são veículos passivos de programas. Um professor não é um “robot” pré-programado que executa programas (informáticos) de acordo com as alíneas dos programas (de ensino) ministeriais.

De facto, pensamos que é neste ponto que a adaptação/diferenciação curricular faz todo o sentido, dando a oportunidade aos docentes de atualizarem os currículos nacionais em conformidade com as especificidades das escolas que integram e alunos que educam, através dos Projetos Educativos e Curriculares de Escola e de Turma. Esta legislação, no quadro da autonomia das escolas, revelou-se fundamental para a possibilidade de concretização de uma pedagogia diferenciada nas salas de aula portuguesas, permitindo aos professores ultrapassarem os limites altamente redutores dos métodos expositivos e passarem à mediação da construção da aprendizagem por parte do próprio aluno.

A formação de professores numa perspetiva de inclusão/equidade deve, então, assentar em princípios básicos que capacitem os docentes a lidar com a diversidade que encontram na sala de aula, passando de métodos hegemónicos para métodos diferenciados, mas principalmente, deve ser um processo contínuo, sob pena de não chegar a surtir os efeitos desejados, como adverte o Open File on Inclusive Education (UNESCO, 2001):

A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência. [...] as estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação, realçando a importância do acesso e contacto com boas práticas educativas, que devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e actualização.

Como conclusão importante, podemos retirar da literatura revista que a formação para a inclusão não é um processo estanque e individualista, antes requer colaboração, partilha, abertura a novos conceitos e estratégias e, principalmente, deve ser um projeto contínuo e dinâmico, sempre em evolução e constante reflexão/

reformulação: “as iniciativas e dispositivos de formação devem ser objecto de ajustamento e desenvolvimento contínuos” (*Ibidem*). Parece-nos poder ainda concluir que da formação dos professores numa perspectiva inclusiva depende a construção de uma escola mais equitativa, democrática e atenta à diversidade, com mais sucesso educativo, visto que o professor se apresenta como principal agente de mudança. Delors (1996), no seu informe à UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, reforça que, quanto mais graves são os obstáculos que os alunos devem superar, mais exigentes, atentos e competentes devem ser os seus professores, valorizando também o papel do professor no sucesso educativo dos seus alunos:

Profesores y profesoras ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje. Cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar, más exigencias se trasladan al profesorado, que debe disponer de competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad (Delors, 1996: 168, *cit. in* Montero, 2011: 72).

Nieto vai mais longe, acreditando que um bom sistema de ensino, um bom professor, um bom processo de ensino e de aprendizagem, podem ajudar a esbater/combatere graves problemas sociais, como a pobreza, reforçando que está nas mãos dos professores fazer esta diferença:

Una buena enseñanza puede superar obstáculos difíciles como la pobreza u otras lacras sociales y cada vez hay más investigaciones que muestran que los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los alumnos. (Nieto, 2006: 22, *cit. in* Montero, 2011: 72)

Concordando com esta ideia de Nieto, Zeichner (2008) valoriza a formação de professores voltada para a justiça social. Defende, como já o tem vindo a fazer noutros lugares (Liston & Zeichner, 1991), uma formação socio-reconstrucionista de professores, i. e. advoga uma formação de professores que os incentive a pensar/refletir sobre as dimensões sociais e políticas da sua atividade e contexto: “pensarem sobre como sua prática diária está conectada a assuntos de continuidade e mudança social e a assuntos de equidade e justiça social” (Zeichner, 2008: 67):

Na sociedade desigual e injusta em que vivemos, a qual é estratificada em termos de raça, língua, etnia, sexo, etc., os formadores de professores estão moralmente obrigados não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas tornar esses assuntos preocupações centrais no currículo dos cursos de formação. [...] O objetivo da preparação de professores para que advoguem a justiça social e uma educação de alta qualidade para os filhos de todos [...] deveria ser uma das principais prioridades da formação docente.

Uma educação efetivamente inclusiva implica, na perspectiva deste autor, uma formação de professores voltada para a justiça social, desde o início, e conclui, pela situação vigente no ensino do seu país (Estados Unidos da América), que se deve investir mais nesta perspectiva inclusiva, sob pena de a escola deixar de fazer sentido para muitos alunos. Escreve:

Se examinarmos a situação vigente tanto no ensino das escolas quanto da formação de professores neste país, devemos concluir que um esforço maior

precisa ser feito para colocar a equidade em posição de destaque na agenda da formação de professores. (Zeichner, 2008: 69)

Zeichner (*Ibidem*) faz questão de sublinhar que a culpa da desigualdade verificada no sistema público de ensino não pode ser imputável aos professores e sua formação. As raízes deste problema estão para além das escolas, explica: estão relacionadas com forças sociais, económicas e políticas mais abrangentes (de índole neo-liberal, dizemos nós, que existem nos Estados Unidos e um pouco por todo o mundo). No entanto, concordamos plenamente com o autor quando este afirma que, apesar dos professores não serem a causa destas desigualdades, podem, realmente, fazer a diferença, contribuindo para a mudança, para a inclusão, para a democratização do ensino e da sociedade, por consequência, e coloca a tónica na formação de professores como o motor possante e principal desta mudança:

Apesar das origens da desigualdade educacional fora da educação, nós, da formação de professores, temos escolhas a fazer que nos colocam ou na posição de lutar por mudanças nessa situação ou na posição de contribuir para a manutenção do que aí está. Não podemos ficar neutros (*Ibidem*).

Embora Zeichner se refira particularmente ao caso da formação inicial, pensamos que estas suas ideias e conceções se podem muito bem estender à formação contínua de professores: também aqui é uma opção dos formadores integrarem a justiça social nos seus projetos formativos ou permanecerem à margem destes problemas que, verdadeiramente, estamos convencidas de que são as principais causas do insucesso escolar. A formação de professores numa perspetiva de inclusão é fundamental nos tempos sociais que vivemos e, como afirma o autor citado, há que fazer opções, não podemos permanecer neutros e ignorar os problemas sociais que nos entram pela sala de aula dentro, originando uma diversidade/heterogeneidade que pode ser encarada de forma muito positiva, se a tomarmos como um aliado, ou, pelo contrário, contribuir para a manutenção dos privilégios dos filhos das classes dominantes.

Também a perspetiva de Formosinho, Machado & Formosinho (2010) relativamente a uma abordagem da docência como uma profissão de desenvolvimento humano, como revimos atrás, reforça esta ideia dos professores enquanto trabalhadores sociais; afirmam: “a nossa abordagem da docência concebe-a como uma *profissão de desenvolvimento humano*, o que significa considerá-la, de igual modo como prática social” (*Ibidem*: 11-12).

Úcar (2012: 44) define, de forma bastante esclarecedora, o que é afinal a pedagogia social, refutando algumas teses que a desacreditam por, alegadamente, não ter um método. De facto, um método uniforme e estandardizado não é próprio de uma pedagogia social que se baseia em princípios (metodológicos) de equidade e diferenciação e respeito pela individualidade humana:

Si la afirmación de que la pedagogía social no tiene un método propio significa que no existe una manera estandarizada y normalizada de hacer las cosas, entonces, efectivamente, la pedagogia social no tiene método. [...] Lo que guía las acciones de los educadores sociales en el marco de la pedagogia social y lo que orienta y justifica sus decisiones es, desde mi punto de vista, sus principios

metodológicos. Estes últimos se constituyen como una espécie de balizas de señalización que ayudan a los educadores sociales a orientarse en el incierto y complejo océano de las relaciones humanas; arenas en las que se desarrolla y construye la pedagogia social. (*Ibidem*)

Esta forma de pensar a educação (social) vê a prática pedagógica como uma via para a inclusão, na qual os caminhos e métodos podem ser infinitos, “tantos como seres humanos participantes” e este facto, ainda do ponto de vista da pedagogia social aberta e complexa, “es visto como uma riqueza antes que como un deficit” (Úcar, 2012: 45).

Alarcão e Roldão (2010: 16) concordam com este conceito social da educação e com a relevância do contexto na situação de ensino e referem este fator como um dos principais a privilegiar numa abordagem formativa, já que consideram o professor, antes de mais, um “profissional do desenvolvimento humano”:

A concepção do ensino como actividade profundamente situada e contextualizada tem implicações ao nível da formação de professores, pois requer um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora. Reclama um professor que se afaste da tradicional dicotomia entre a teoria e a prática [...]. O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos de função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética. (*Ibidem*)

Também sob esta perspectiva, Zeichner (2008: 71) reclama que a formação de professores deve estar direccionada para a preparação dos docentes no sentido do seu compromisso e capacidade de “educar todos os alunos de modo que tenham padrões académicos elevados. Qualquer coisa inferior a isso é moralmente inaceitável em uma sociedade que se propõe democrática”.

O nosso estudo é um exemplo marcado do nosso comprometimento, convicção e envolvimento profundos com esta missão de formação para a inclusão, equidade e pedagogia social, que, pensamos, pode efetivamente contribuir para uma mudança relativamente às desigualdades e injustiças sociais vigentes: acreditamos que este progresso está (também) nas mãos da escola, dos professores e, conseqüentemente, dos seus formadores, atuando de acordo com uma racionalidade prática e crítica, mais do que meramente técnica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EQUIDADE: UM ESTUDO DE CASO

O estudo que desenvolvemos, tendo como objeto um projeto de formação contínua de professores, um fenómeno inserido num contexto real, é um estudo de caso único, com unidades de análise incorporadas, e foi projetado com base nas orientações de Yin (2001). Apresenta como questão principal: “como pode o projeto de formação contínua de professores por nós criado contribuir para a mudança de concepções e práticas docentes no sentido da equidade/inclusão e sucesso educativos?”. Apresenta, depois, três questões secundárias, ligadas às unidades de análise

incorporadas, relacionadas com os três diferentes momentos formativos, as oficinas de formação partes I, II e III (com 50 horas de duração cada uma): “como pode o projeto de formação contribuir para uma conceção e prática docentes de avaliação dialógica/ formativa?”; “Como podem as TIC contribuir para uma avaliação mais formativa e diversificada? E como pode o projeto de formação contribuir para as conceções e práticas docentes de avaliação eletrónica?”; “Como pode o referido projeto de formação contribuir para a diferenciação pedagógica nas conceções e práticas dos docentes envolvidos?”

A partir destas questões do estudo, formulamos algumas proposições (Yin, 2001: 42-43) que correspondem às nossas hipóteses iniciais e que estiveram na base da pesquisa e da recolha de dados. Elegemos, pois, como unidade principal de análise, o caso em si, o projeto de formação, e como subunidades de análise (unidades de análise incorporadas neste caso único) as oficinas de formação: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Parte I – Avaliação dialógica”; “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Parte II – Avaliação Eletrónica”; e “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Parte III – Diversidade na sala de aula e Métodos de Diferenciação Pedagógica”.

Assim, acreditando nesta via do desenvolvimento profissional da classe docente, quer na área da avaliação, quer no âmbito das TIC, quer no campo da diferenciação pedagógica, e tendo sempre em vista o objetivo da construção de uma escola inclusiva e com mais sucesso educativo, intentámos uma abordagem inovadora: um projeto de formação, sob a modalidade de oficina, assente nas estratégias do trabalho colaborativo e da reflexão-ação. Dizemos inovadora porque associamos dois modelos/teorias de formação docente (Ainscow, 1998; GEPE, 2008), a algumas estratégias propostas por autores que tomamos como referência (Esteban, 2003; Tomlinson 2008), por nos parecerem confluir e complementar em termos de finalidades, objetivos e princípios fundamentais.

Assim exposto, este projeto parece ambicioso desde o início, mas é exequível, pois não existe qualquer disparidade/incompatibilidade entre estas teorias e programas de formação, antes, a nosso ver, se complementam e rematam. Por exemplo, enquanto o modelo de formação da UNESCO se preocupa com as Necessidades Especiais dos Professores (Ainscow, 1998) na sala de aula tendo em conta a diversidade das suas turmas, propondo para o efeito a busca de novos métodos; o modelo do Plano Tecnológico da Educação (PTE) (GEPE, 2008) coloca o enfoque na necessidade de uma verdadeira e sólida integração das TIC nas práticas dos docentes, não deixando de ter como objetivo último uma pedagogia mais construtivista e inclusiva, atendente às necessidades de todos e de cada um.

A avaliação dialógica, enquanto sustentáculo de uma pedagogia inclusiva e das competências digitais, surge como um precioso auxílio da inclusão e sucesso educativos, assumindo-se como uma prioridade neste nosso projeto de formação. Esteban (2003) relembra que não se pode pensar a escola sem pensar em avaliação e, de facto, concordamos que a avaliação, quando assumida numa perspetiva de

diálogo e formação, pode influenciar e até decidir o percurso de aprendizagem dos alunos; uma avaliação que orienta, forma e leva à reflexão e melhoria do desempenho deve ser a opção de qualquer docente na sala de aula: a transparência, o diálogo, a auto e heteroavaliação, o feedback atempado, o estabelecimento de metas podem, quanto a nós, conduzir a um maior sucesso educativo.

Esta foi a nossa intenção: entender este processo formativo de 150 horas como uma missão profissional, em que o objetivo principal foi a valorização profissional dos docentes envolvidos, incitando-os à reflexão e eventual reformulação de práticas excludentes, privilegiando uma lógica de racionalidade prática e crítica sobre a técnica, não deixando, no entanto, de basear o nosso estudo no conhecimento prático dos professores envolvidos; um “conhecimento emergente” (Caetano, 2004: 38), diga-se, uma vez que influenciado e construído com o apoio da formadora.

RESULTADOS DO ESTUDO E PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Os resultados do estudo de caso que atrás apresentamos são muito otimistas relativamente à mudança operada nos docentes: estes revelaram uma disponibilidade renovada para as práticas inclusivas, nomeadamente através de uma avaliação mais formativa e dialógica; de uma diversificação de instrumentos de avaliação, com recurso às novas tecnologias; e de uma pedagogia diferenciada, tendo em conta o nível de preparação, o perfil de aprendizagem e os interesses dos alunos, indo ao encontro de cada um.

Estes resultados revelaram ainda que a formação de professores, quando empreendida de uma forma prática e crítica, com bases na reflexão, colaboração e partilha, pode provocar alterações consistentes no processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de uma educação mais inclusiva e justa, rompendo com o paradigma excludente da competição e hierarquização e proporcionando igualdade de oportunidades a TODOS os alunos na sala de aula.

Como diz Montero (2000: 10), não é possível aos professores resolver os problemas de exclusão da sociedade em si, mas é possível que, com alguma formação, sobre como lidar com a diversidade, e apoio organizacional, eles possam marcar a diferença na vida dos seus estudantes. Logo, concluímos nós, a mudança estará, muito provavelmente, e em última instância, nas mãos dos profissionais e da formação que recebem, não obstante todas as limitações que os rodeiam (pessoais e institucionais):

Los programas de formación del profesorado pueden ser capaces de educar a los futuros profesores con respeto, creatividad y habilidad dentro de sus márgenes, no pueden preparar a los profesores individuales para sustituir a los movimientos sociales y políticos necesarios para enfrentarse a los problemas sociales. Hay no obstante alguna evidencia de que, bajo determinadas condiciones, las escuelas pueden marcar una diferencia en las vidas de estudiantes procedentes de minorías étnicas desfavorecidas en situaciones similares a aquellas donde otras escuelas han fracasado (*Ibidem*).

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2009) “Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares”, *Revista Lusófona de Educação*, 13: 13-29.
- Ainscow, M. (1998) *Necessidades Especiais na Sala de Aula: um guia para a formação de professores*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010) *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Caetano, A. P. (2004) *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*, Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2002) *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*, Porto: Edições Afrontamento.
- Cardoso, S. (2007) *O professor de língua materna e a construção de uma escola inclusiva: o caso português*, Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Dewey, J. (2005) *A concepção democrática da educação*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Esteban, M. T. (2003) *Escola, currículo e avaliação*, São Paulo: Cortez editora.
- Ferreira, H. G. (1996) “Educação: o contexto social”, in Delgado-Martins *et al* (org) (1996) *Formar professores de português, hoje*, Lisboa: Edições Colibri, pp.13-39.
- Formosinho, Machado & Formosinho (2010) *Formação, desempenho e avaliação de professores*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1979) *Educação e mudança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2008) *Plano Tecnológico da Educação: competências TIC. Estudo de implementação. Vol.1*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (2011) *A Educação da República*, Porto: Profedições, lda.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1991) *Teacher education and social conditions of schooling*, New York: Routledge.
- Matos, M. (2010) “Ainda a República: o analfabetismo”, *Revista A Página da Educação*, II (191): 25.
- Montero, M. L. (2000) “La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad”, In Force (org.) (2000) *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (1), Granada: Universidade de Granada, pp. 75-95.
- Montero, M. L. (2011) “El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidade formativa”, *Revista Estudios e Investigaciones CEE Participación Educativa*, marzo: 69-88.
- Nóvoa, A. (2000) “Ways of thinking about Europe”, *Atas de European Conference on Educational Research*, Edimburgo: ECER.
- Oliveira, J. P. (2010a) “Entrevista com José Hernandez Díaz: Los profesores son el eje decisivo de cambio”, *Revista A Página da Educação*, II (191): 34-39.
- Oliveira, J. P. (2010b) “Entrevista com Manuel Loff: A política educativa da República era profundamente democrática na sua concepção. Outra coisa foi a sua aplicação”, *Revista A Página da Educação*, II (191): 6-12.

- Tomlinson, C. A. (2008) *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas de diferentes níveis de capacidade*, Porto: Porto Editora.
- Úcar, X. (2012) “Balizas de sinalización o la cuestión del método en pedagogia social”, *Revista A Página da Educação*, II (199): 44-45.
- UNESCO (2001) *Open File on Inclusive Education*, Paris: UNESCO
- Yin, R. (2001) *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*, Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner (2008) “A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos”, in Pereira, J. & Zeichner, K. (org.) (2008) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp.67-94.