

ANO 52-1, 2018

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de  
**pedagogia**

(Página deixada propositadamente em branco)

ANO 52-1, 2018

faculdade de psicologia e de ciências da educação  
universidade de coimbra

revista portuguesa de  
**pedagogia**

I  
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS  
U

## Ficha Técnica

Fundador | Founding Member

Emile Planchard

Diretora | Director

Ana Maria Seixas

Editora | Editor

Ana Maria Seixas | [rppedagogia@fpce.uc.pt](mailto:rppedagogia@fpce.uc.pt).

Universidade de Coimbra (Portugal)

Comissão de Redação | Editorial Committee

Albertina Lima de Oliveira | [aolima@fpce.uc.pt](mailto:aolima@fpce.uc.pt), Luís Alcoforado | [lalcoforado@fpce.uc.pt](mailto:lalcoforado@fpce.uc.pt), Carlos Reis | [csreis@uc.pt](mailto:csreis@uc.pt)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Conselho Editorial | Editorial Board

Ana Maria Tomás Almeida | [aalmeida@ie.uminho.pt](mailto:aalmeida@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho (Portugal)

Ana Teberosky | [ateberosky@ub.edu](mailto:ateberosky@ub.edu)

Universitat de Barcelona (Espanha)

Ángel García del Dujo | [agd@usal.es](mailto:agd@usal.es)

Universidad de Salamanca, (Espanha)

Ángel Hernando-Gómez | [angel.hernando@dpsi.uhu.es](mailto:angel.hernando@dpsi.uhu.es)

Universidad de Huelva, (Espanha)

António Gomes Alves Ferreira | [antonio@fpce.uc.pt](mailto:antonio@fpce.uc.pt)

Universidade de Coimbra (Portugal)

António Nóvoa | [anovoa@ie.ul.pt](mailto:anovoa@ie.ul.pt)

Universidade de Lisboa (Portugal)

António Teodoro | [teodoro.antonio@gmail.com](mailto:teodoro.antonio@gmail.com)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)

Felice Carugati | [felice.carugati@unibo.it](mailto:felice.carugati@unibo.it)

Università di Bologna (Itália)

Fernando Ribeiro Gonçalves | [fgonc@ualg.pt](mailto:fgonc@ualg.pt)

Universidade do Algarve (Portugal)

Francisco Peixoto | [fpeixoto@ispa.pt](mailto:fpeixoto@ispa.pt)

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

João Barroso | [jbarroso@ie.ul.pt](mailto:jbarroso@ie.ul.pt)

Universidade de Lisboa (Portugal)

João José Matos Boavida | [jjboavida@gmail.com](mailto:jjboavida@gmail.com)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira | [jferreira@fpce.uc.pt](mailto:jferreira@fpce.uc.pt)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquín García Carrasco | [carrasco@usal.es](mailto:carrasco@usal.es)

Universidad de Salamanca (Espanha)

Jorge Ávila de Lima | [javilalima@hotmail.com](mailto:javilalima@hotmail.com)

Universidade dos Açores (Portugal)

José Alberto Correia | [correia@fpce.up.pt](mailto:correia@fpce.up.pt)

Universidade do Porto (Portugal)

Edição | Edition

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: [imprensauc@ci.uc.pt](mailto:imprensauc@ci.uc.pt)

URL: [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)

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

Infografia | Infographics

Mickael Silva

Impressão e acabamento | Printing & Finishing

Sersilito, Empresa Gráfica, Lda.

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

Tiragem | Circulation

170

Depósito legal | Legal Deposit

97717/96

ISSN

0870-418X

ISSN Digital | Digital ISSN

1647-8614

DOI da Revista | Journal's DOI

10.14195/1647-8614

DOI do Volume | This issue's DOI

10.14195/1647-8614\_52-1

Periodicidade | Regularity

Semestral

Estatuto Editorial | Editorial Statute

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

José Eustáquio Romão | [jer@terra.com.br](mailto:jer@terra.com.br)

UNINOVE - Universidade 9 de Julho (Brasil)

José Ignacio Aguaded-Gómez | [aguaded@uhu.es](mailto:aguaded@uhu.es)

Universidad de Huelva (Espanha)

Leandro da Silva Almeida | [leandro@ie.uminho.pt](mailto:leandro@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho (Portugal)

Licínio Lima | [llima@ie.uminho.pt](mailto:llima@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Amor Pérez Rodríguez | [amor.perez@dfesp.uhu.es](mailto:amor.perez@dfesp.uhu.es)

Universidad de Huelva, (Espanha)

Maria Assunção Flores | [aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Augusta Bolsanello | [mabolsanello@ufpr.br](mailto:mabolsanello@ufpr.br)

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Maria das Dores Formosinho Sanches Simões |

[rnformosinhosanches@gmail.com](mailto:rnformosinhosanches@gmail.com)

Universidade Portucalense (Portugal)

María Dolores Prieto Sánchez | [lola@um.es](mailto:lola@um.es)

Universidad de Murcia (Espanha)

Mario Carretero | [mario.carretero@mac.com](mailto:mario.carretero@mac.com)

Universidad Autónoma de Madrid (Espanha)

Pedro Rocha dos Reis | [preis@ie.ul.pt](mailto:preis@ie.ul.pt)

Universidade de Lisboa (Portugal)

Salvador Peiró i Gregòri | [salvador.peiro@ua.es](mailto:salvador.peiro@ua.es)

Universidad de Alicante (Espanha)

Steve Graham | [steve.graham@asu.edu](mailto:steve.graham@asu.edu)

Vanderbilt University (EUA)

Terezinha Nunes | [terezinha.nunes@education.ox.ac.uk](mailto:terezinha.nunes@education.ox.ac.uk)

University of Oxford (Inglaterra)

Thérèse Hamel | [therese.hamel@fse.ulaval.ca](mailto:therese.hamel@fse.ulaval.ca)

Université Laval (Canadá)

Vítor Manuel Reia-Baptista | [vreia@ualg.pt](mailto:vreia@ualg.pt)

Universidade do Algarve (Portugal)

Morada para correspondência | Correspondence address

Revista Portuguesa de Pedagogia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal

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

E-mail: [rppedagogia@fpce.uc.pt](mailto:rppedagogia@fpce.uc.pt)

Assinatura 2 volumes/ano | Subscriptions 2 volumes per year

Individual:

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

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

Institucional:

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

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

Preço - este número | Price - this issue

13,50 euros

Proprietário | Owner

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

Endereço do Proprietário: | Owner's address

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

NIPC

501617582

Sede de Redação | Editor's headquarters

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

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

**Índice / Index**

- 5** Leituras do Pensamento Educacional de António Nóvoa. Análise Comparada de Revistas Científicas de Educação e Ensino em Portugal (1987-2017)  
António Gomes Ferreira, Luís Mota e Carla Vilhena
- 27** Supervisão no Ensino Superior Online: que Práticas?  
Susana Henriques, Maria Ivone Gaspar e Maria Lúcia Massano
- 43** A Importância dos Valores Pessoais e da Motivação para a Atividade Letiva no Bem-Estar Psicológico dos Professores  
Carla Cordeiro, Vítor Gamboa e Olímpio Paixão
- 63** Jovens que Não Aprendem? Pesquisa-intervenção a partir do Teatro-Conversaão  
Libéria Rodrigues Neves e Ana Lydia Bezerra Santiago
- 81** Educação Poética: Um Programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico  
João Manuel Ribeiro, Isabel Festas e Maria Helena Damião
- 101** Recensão ao Livro *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*
- 105** Normas de Colaboração / Manuscript Submission Guidelines

(Página deixada propositadamente em branco)

## Leituras do Pensamento Educacional de António Nóvoa. Análise Comparada de Revistas Científicas de Educação e Ensino em Portugal (1987-2017)

António Gomes Ferreira<sup>1</sup>, Luís Mota<sup>2</sup> e Carla Vilhena<sup>3</sup>

### Resumo

O contributo de António Nóvoa para a análise social da educação e das ciências da educação em geral atravessa todo o período de expansão do sistema educativo português e início da sua retração. Que leituras da obra de António Nóvoa são convocadas no âmbito das publicações científicas de educação e ensino? Para concretizar o nosso questionamento mobilizámos um conjunto de periódicos científicos de educação e ensino, nomeadamente, a *Revista de Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, a *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas*, a *Revista Lusófona de Educação*, a *Revista Portuguesa de Educação* e a *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

A análise de conteúdo permitiu identificar um conjunto de quatro dimensões – *Curricula*, inovação e práticas; Formação de professores e desenvolvimento profissional; Política educativa e organização escolar; e História da educação e educação comparada – que se atualizam num conjunto de categorias e subcategorias.

Palavras-chave: formação de professores; desenvolvimento profissional; história da educação; educação comparada; inovação; política educativa

---

1 FPCEUC / GRUPOEDE, CEIS20, UC. Email: antonio@fpce.uc.pt

2 IPC, ESE / GRUPOEDE, CEIS20, UC. Email: mudamseostempos@gmail.com

3 FCHS, UA|g / GRUPOEDE, CEIS20, UC. Email: cvilhena@ualg.pt

## **Readings over António Nóvoa's Educational Thinking. Comparative Analysis of Scientific Journals of Education and Teaching in Portugal (1987-2017)**

### **Abstract**

The contribution of António Nóvoa to the social analysis of education and educational sciences in general goes through the whole period of expansion of the Portuguese education system and the beginning of its retraction. What readings of the work of António Nóvoa are called in the scope of the scientific publications of education and teaching?

In order to concretize our questioning, we mobilized a series of scientific journals of education and teaching, namely: *Revista de Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*; *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas*; *Revista Lusófona de Educação*; *Revista Portuguesa de Educação*; and, *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

The analysis of content allowed the identification of a set of four dimensions – *Curricula*, innovation and practices; Teacher training and professional development; Educational policy and school organization; and History of education and comparative education – that are updated in a set of categories and subcategories.

Keywords: teacher training; professional development; history of education; comparative education; innovation; educational policy

## **Lecturas del Pensamiento Educacional de António Nóvoa. Análisis comparativo de Revistas de Educación y Enseñanza en Portugal (1987-2017)**

### **Resumen**

La contribución de Antonio Nóvoa para el análisis social de la educación y de las ciencias de la educación en general atraviesa todo el período de expansión del sistema educativo portugués e inicio de su retracción. ¿Qué lecturas de la obra de António Nóvoa son convocadas en el ámbito de las publicaciones científicas de educación y enseñanza?

Para concretar nuestro cuestionamiento movilizamos un conjunto de revistas científicas de educación y enseñanza, en particular, la *Revista de Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, la *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas*, la *Revista Lusófona de Educação*, la *Revista Portuguesa de Educação* y la *Revista Portuguesa de Pedagogia*.



El análisis de contenido permitió identificar un conjunto de cuatro dimensiones – *Curricula*, innovación y prácticas; Formación de profesores y desarrollo profesional; Política educativa y organización escolar; e Historia de la educación y educación comparada – que se actualizan en un conjunto de categorías y subcategorías.

Palabras clave: formación de profesores; desarrollo profesional; Historia de la educación; educación comparada; innovación; política educativa

## Introdução

Estamos conscientes de que não abraçamos o caminho eloquente que podia instigar a uma leitura mais apetecível. Podíamos aqui tentar um ensaio sobre a relação de António Sampaio da Nóvoa como figura pública com o campo da educação, mas não é isso que acontece porque nos interessou sobretudo a sua obra académica. Naturalmente, expressar e sublinhar aqui a importância e o significado da obra de António Nóvoa para as ciências da educação e a análise social da educação e ensino em Portugal (e no mundo) mais não será do que proferir uma simples evidência. Contudo, como lapidarmente o autor escreveria em livro do final do primeiro lustro do nosso século, não devemos perder de vista que *o que é evidente, mente, evidentemente*. Afirmção que constitui um libelo contra as falsas evidências e as certezas no âmbito da educação, estas últimas tantas vezes consideradas definitivas e outras tantas desmentidas (Nóvoa, 2005). A nossa pretensão foi ir (um pouco) além do evidente ou, melhor, do óbvio, apresentando alguns dados que podem contribuir para melhor percebermos a apropriação da produção académica de António Nóvoa.

De facto, nos trinta anos da publicação da sua tese doutoral, *o Le temps des professeurs* (Nóvoa, 1987), considerámos ter pertinência traduzir a evidência em algo mais substantivo e respaldado num trabalho de pesquisa, propondo-nos a dar uma compreensão sobre o alcance e a realidade da referida apropriação, interrogando-nos sobre quais, afinal, as leituras e as perspetivas da obra de António Nóvoa que são convocadas, especialmente, no âmbito das publicações científicas portuguesas de educação e ensino.

Numa aproximação inicial a um conjunto de periódicos científicos, naturalmente de educação e ensino, pudemos comprovar que a primeira receção da sua tese doutoral, em Portugal, ocorre no âmbito da História da Educação. Dois nomes de referência desse domínio do saber, Rogério Fernandes (1987) e Justino de Magalhães (1988), publicam duas resenhas críticas sobre os dois volumes publicados, em francês, pelo Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC) (Nóvoa, 1987). Eles são bastante diferentes no modo como tecem a apreciação à obra em causa, mas coincidem na importância que ela apresentava para a História da Educação e para o conhecimento da formação dos professores em Portugal.

Na opinião de Rogério Fernandes, o estudo constituía “um reflexo feliz do movimento renovador” (1987, p. 135) que, à época, vivia a historiografia da educação, apresentando-o como expressão das “análises em que a história e a sociologia interatuam na elaboração dos seus instrumentos de sondagem” (1987, p. 135). Sem prejuízo das apreciações que realiza ao que considera serem zonas críticas, o professor da Universidade de Lisboa e antigo diretor geral do ensino primário destaca a modernidade das opções epistemológicas, a pesquisa bibliográfica, a mobilização de

arquivos públicos, até aí menosprezados, e de arquivos privados que possibilitaram a António Nóvoa “a obtenção de informações inéditas ou de confirmações adicionais em torno de factos pedagógicos” (1987, p. 135) ainda pouco compreendidos na década de oitenta do século XX.

Já Justino de Magalhães, presentemente professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, mas, nessa época, docente na Universidade do Minho, situando a obra na longa duração e depois de desvelar o seu escopo, concorda com Daniel Hameline, orientador da tese e prefaciador da publicação, considerando que a obra constitui um marco na História da educação escolar em Portugal, e um importante contributo para a História da educação escolar em geral. Depois de explicitar, genericamente, o sentido e o conteúdo da obra e em linha com perspetivas já avançadas por Rogério Fernandes, Justino Magalhães oferece-nos, não se poupando em encómios, o seu entendimento do *Le Temps des professeurs* (Nóvoa, 1987), elogiando o texto erudito, as fontes e o seu tratamento, o seu carácter heurístico – as pistas de pesquisa, as novas áreas – e, em particular, o facto de encorajar a um “árduo percurso epistemológico com um balanço e uma perspetivação inovadoras” (1988, p. 129). Estavam lançados os dados para uma atividade académica intensa e inspiradora. Trinta anos depois, é possível perspetivar isso através de leituras de artigos que se publicaram em revistas portuguesas de educação e ensino, como aqui pretendemos mostrar.

## **Leituras diversas de uma obra diversificada**

Como é evidente, as resenhas críticas anteriormente mencionadas são bastante significativas porque vêm de pessoas já bastante reconhecidas e que teriam também importância na própria circulação da obra em causa no espaço do ensino superior e, de modo especial, no da História da Educação. Contudo, as resenhas e as leituras do conjunto da obra de António Nóvoa indicavam, as evidências iam apontando nesse sentido, espalhar-se por muitos outros domínios da educação e ensino. Foi no sentido de consubstanciar, ou infirmar, esta perspetiva que abordámos um conjunto de periódicos científicos de educação, nomeadamente, a *Revista de Educação*, a *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas*, a *Revista Lusófona de Educação*, a *Revista Portuguesa de Educação* e a *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Revistas inquestionáveis do ponto de vista do rigor e da qualidade científica, ainda que no domínio científico tudo seja passível de ser questionado e submetido a comprovação. Elas constituem um conjunto de cinco títulos dos mais representativos ao nível do produto científico nacional, bem como da sua comunidade, no âmbito da educação e ensino, emergindo associadas a quatro dos principais polos universitários do país – Braga, Coimbra, Lisboa e Porto.

Em face da opção pelo início do estudo em 1987, tomou-se em consideração o período de publicação das revistas científicas. Com vinte e nove anos de existência e em publicação, a *Revista Portuguesa de Educação* é hoje editada semestralmente pelo Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A *Revista Portuguesa de Pedagogia*, periódico científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, é publicada desde 1960, salvo o interregno de 1963 a 1971. No Porto, a *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas* é publicada desde 1994 pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), sediado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade daquela cidade. Finalmente, a *Revista de Educação* do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que se publicou entre 1986 e 2011, complementada, desde 2003, pela *Revista Lusófona de Educação*, publicação científica do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento do Instituto de Educação (CeIED) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

Nas revistas, foram compulsados exaustivamente todos os textos científicos, com a finalidade de identificar os artigos em que eram citadas ou referidas obras de António Nóvoa ( $n = 159$ ). Constituído o *corpus documental*, passámos à transcrição dos segmentos de texto em que surgia a referência ou a citação de Nóvoa, assim como à identificação das obras que constavam na bibliografia dos artigos selecionados.

Os segmentos de texto acima referidos foram sujeitos a análise de conteúdo (Amado, 2013; Schreier, 2013; Vala, 1986). Na perspetiva da fiabilidade cada um dos autores procedeu à codificação e da análise conjunta resultou uma matriz de redução dos dados que tem por base quatro dimensões, subdivididas em diferentes categorias (cf. Quadro 1).

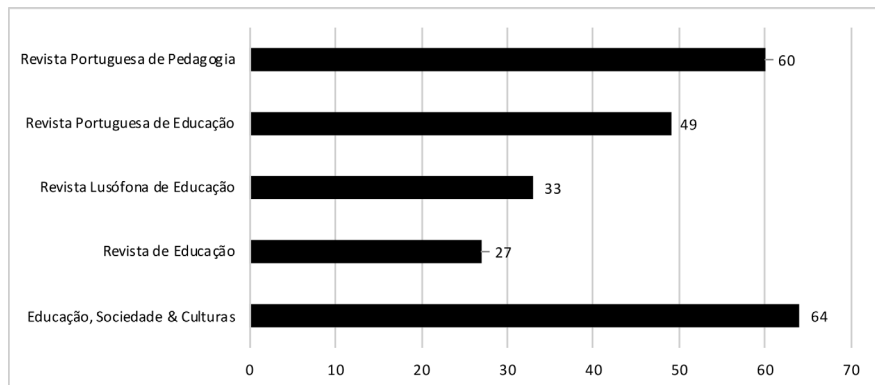
Quadro 1  
Matriz de redução de dados

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>
Curricula, inovação e práticas	Curricula Inovação Práticas
Formação de professores e desenvolvimento profissional	Formação de professores Desenvolvimento profissional
Política educativa e organização escolar	Política educativa Organização escolar
História da educação e educação comparada	História da educação Educação comparada

No que diz respeito à análise dos dados, num primeiro momento, o recurso às tabelas dinâmicas em folha de Excel, do Microsoft Office (Bernardo, Negas, & Isaías, 2013; Peres, 2011), permitiu aceder a dados quantitativos de frequência, tomando como unidade de registo a citação ou referência, ainda que apenas ao nível de uma estatística descritiva, contribuindo para a consolidação da análise desenvolvida.

Num segundo momento, procedemos a uma análise qualitativa dos dados, que permitiu complementar a análise quantitativa. Como afirma Schreier (2013), a análise de conteúdo qualitativa, ao permitir descrever de uma forma sistemática o significado dos dados, em relação a aspetos previamente definidos, possibilita a identificação de padrões, bem como casos únicos. Assim, se a análise quantitativa permitiu compreender quais as dimensões do pensamento de António Nóvoa que tiveram maior impacto no campo das ciências da educação, em Portugal, a análise qualitativa possibilitou a compreensão de quais os aspetos específicos do pensamento deste autor que foram mobilizados e em relação a que temáticas.

Passaremos agora a apresentar os dados resultantes da análise quantitativa, relativamente ao número de referências/citações por revista e à distribuição da frequência de cada uma das dimensões nas diferentes revistas analisadas.



**Figura 1.** Número de referências por revista.

Como se pode constatar (cf. Figura 1), o maior número de referências ocorre na *Educação, Sociedade & Culturas* ( $n = 64$ ), a par com a *Revista Portuguesa de Pedagogia*, em que surgem 60 referências/citações a textos de António Nóvoa. A *Revista da Educação* surge como aquela em que se verificou o menor número de ocorrências ( $n = 26$ ).

A análise da frequência de cada uma das dimensões (cf. Quadro 2) permitiu-nos verificar que a “Formação de professores e desenvolvimento profissional” foi a dimensão mais referida ( $n = 119$ ), correspondendo-lhe aproximadamente metade das referências, a que se seguiram, com valores muito semelhantes entre si, “História da educação e educação comparada” ( $n = 52$ ) e “Política educativa e organização escolar” ( $n = 44$ ).

Quadro 2  
Distribuição das dimensões por revista

<b>Revistas</b>	<b>“Curricula, inovação e práticas”</b>	<b>“Formação de professores e desenvolvimento profissional”</b>	<b>“História da educação e educação comparada”</b>	<b>“Política educativa e organização escolar”</b>	<b>Total</b>
<i>Revista ESC - Educação, Sociedade &amp; Culturas</i>	5	35	10	14	64
<i>Revista de Educação</i>	4	14	1	7	26
<i>Revista Lusófona de Educação</i>	2	8	9	14	33
<i>Revista Portuguesa de Educação</i>	2	23	20	4	49
<i>Revista Portuguesa de Pedagogia</i>	4	39	12	5	60
<b>Total</b>	17	119	52	44	232

Relativamente à distribuição das dimensões por revista (cf. Quadro 2) constatámos que em todas as revistas, à exceção da *Revista Lusófona de Educação* em que a “Política educativa e organização escolar” surge como a dimensão mais referida ( $n = 14$ ), a dimensão com a frequência mais elevada é a “Formação de professores e desenvolvimento profissional”.

Dado que em todas estas revistas as questões relacionadas com a docência ocupam um espaço central, era expectável que a “Formação de professores e desenvolvimento profissional” fosse a dimensão mais referida. De entre estas, foi na *Revista Portuguesa de Pedagogia* que se registaram maior número de referências ( $n = 39$ ).

É ainda de salientar a quase ausência da dimensão “História da educação e educação comparada” na *Revista de Educação* ( $n = 1$ ), o que não é surpreendente se tivermos em conta que nesta revista se publicaram sobretudo artigos sobre os problemas de ensino, centrando-se sobretudo na formação de professores. Ao invés, é na *Revista Portuguesa de Educação* que o trabalho de António Nóvoa é mais vezes convocado no âmbito desta dimensão ( $n = 20$ ).

O reduzido número de referências à dimensão “Política educativa e organização escolar” na *Revista Portuguesa de Educação* ( $n = 4$ ) e na *Revista Portuguesa de Pedagogia* ( $n = 5$ ) pode, por sua vez, estar relacionado com o facto de em ambas se privilegiar uma abordagem histórica e sociológica das questões relacionadas com a docência e o processo de ensino-aprendizagem, estando menos vocacionadas para análises ao nível macro dos sistemas educativos.

A dimensão “*Curricula*, inovação e práticas” destaca-se por uma ínfima representação global ( $n = 17$ ), mas igualmente distribuída por todos os títulos que analisámos. As referências distribuem-se num intervalo entre a *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas* ( $n = 5$ ) e aquelas com menor número do total de referências da dimensão, a *Revista Lusófona de Educação* e a *Revista Portuguesa de Educação* ( $n = 2$ ).

Apresentadas as frequências de cada uma das dimensões, passamos agora à explanação dos resultados da análise qualitativa que realizámos, análise essa em que considerámos não só cada uma das dimensões definidas, mas também as categorias que as compunham (cf. Quadro 1).

A primeira dimensão “*Curricula*, inovação e práticas” agrega dados relativos a três categorias. No caso de “*Curricula*”, a primeira categoria, traduz a mobilização da reflexão de António Nóvoa sobre a construção histórica dos conhecimentos, o seu processo de legitimação e a sua organização na escola. A escola emerge não numa perspetiva essencialista, mas na especificidade e dinâmica da sua função enquanto resultante de uma construção social e histórica (Roldão, 2000), que se encontra na base das escolhas e exclusões de certos conhecimentos ou saberes (Marinho, 2007). Uma convocação realizada no sentido da discussão do presente, e. g., o das práticas artísticas (Martins & Almeida, 2014).

A categoria “Inovação” concretiza-se, em linha com o pensamento de António Nóvoa, articulando um triângulo cujos vértices se traduzem, respetivamente, no processo, na mudança e nos atores, estes enquanto produto e produtores do seu desenvolvimento. A inovação consubstancia um processo dinâmico, nunca concluído (Cardoso, 2005), de mudança (Cardoso, 1992) que ocorre em contexto social (educativo ou escolar) e não em laboratório. Nesta perspetiva, a mudança e a inovação dependem da autoconsciência dos professores que, citando Nóvoa (2006, p. 16), constitui o “processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação” (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006, p. 122). Processo que carece de tempo para os professores realizarem a sua “acomodação à inovação” precavendo, assim, eventuais resistências (Fernandes, 2000). Das referências compulsadas emerge uma narrativa, compaginada com o discurso de António Nóvoa, a da centralidade dos professores no processo de inovação pedagógica.

Por fim, no âmbito da dimensão que vimos analisando, “*Curricula*, inovação e práticas”, encontra-se a categoria “Práticas” que se atualiza em três eixos: o apro-

veitamento dos alunos e os recursos; o contexto de aprendizagem; a retórica dos atores na educação e ensino. A temática da grande importância dos recursos para o desempenho escolar dos alunos, respaldada numa leitura em segunda mão de Purkey e Smith (1983) citado por Nóvoa (1995a), compagina-se com um sublinhado da importância, ainda de acordo com António Nóvoa, do aproveitamento das potencialidades culturais e educativas existentes nas comunidades (Zagalo, Carvalho, & Araújo, 2016). A discussão do contexto de aprendizagem, salvaguardando-se que esta carece de uma abordagem multifacetada, é mobilizada para promover o recurso ao trabalho colaborativo no contexto de sala de aula (Leite & Pinto, 2016). Finalmente, a inexistência de avaliação interna e externa, na larga maioria dos projetos em desenvolvimento, é pretexto para expressar a desarticulação entre o discurso e as práticas (Dias, Loureiro, & Loureiro, 2013).

A dimensão “Formação de professores e desenvolvimento profissional”, aquela mais referida nos artigos analisados, agrega duas categorias, “Formação de professores” e “Desenvolvimento Profissional”. Relativamente à categoria “Formação de professores”, esta versa quer sobre a formação inicial, quer sobre a formação contínua de professores dos diferentes níveis de ensino, desde a educação de infância (Carvalho & Portugal, 2016) ao ensino superior (Lopes, Vaz-Rebello, & Pessoa, 2010; Zanchet, Cunha, & Sousa, 2009).

A apropriação da crítica que António Nóvoa faz aos modelos de formação existentes (Nóvoa, 1995b) é um dos aspetos do seu pensamento de que os autores se apropriam, assim como, consequentemente, do modelo de formação defendido pelo autor (Nóvoa, 1992, 1995 b, 2002). A crítica assenta no excessivo caráter académico do modelo de formação, quer se esteja a falar de formação inicial, quer de formação contínua, mas também no facto de ser mais centrado no desenvolvimento do sistema educativo, do que no desenvolvimento profissional dos docentes e dos futuros docentes (Almeida & Figueira, 1998; Macedo, Fonseca, Conboy, & Martins, 2001; Sanches & Petrucci, 2002; Silva, 2000).

A construção de um professor reflexivo e a sua conceção como um sujeito ativo no seu processo de formação, elementos essenciais do pensamento de Nóvoa, são alguns dos aspetos mobilizados pelos autores na sua defesa de um modelo de formação diferente do existente (Barreira et al., 2006; Pivetta & Isaia, 2014). A importância dada ao desenvolvimento de uma perspetiva crítico-reflexiva centrada nas práticas (Almeida & Figueira, 1998; Carmo, Selles & Esteves, 2015; Forte & Flores, 2011), realizada isoladamente, mas também em conjunto com outros atores da comunidade educativa, desenvolvendo-se, desta forma, uma cultura colaborativa, de troca de experiências e reflexão conjunta sobre a experiência profissional (e.g. Fartes & Gonçalves, 2009; Lemes & Cedroii, 2015), são mobilizadas pelos autores



dos artigos analisados. Como afirma António Nóvoa, no seu texto *Formação de professores e profissão docente*:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (1992, p. 26)

A autonomia é considerada, em linha com as propostas de António Nóvoa, um elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes. Em relação à categoria “Desenvolvimento Profissional”, na qual a formação desempenha um papel essencial, estando as duas categorias que compõem a dimensão em análise – “Formação de professores e desenvolvimento profissional” – profundamente interligadas, é também salientada a importância do desenvolvimento de uma cultura colaborativa, sendo referidas, por vários autores (e.g. Almeida & Figueira, 1998; Viegas, 2007), as *conferências pedagógicas* como espaços facilitadores do desenvolvimento profissional dos docentes.

A desvalorização social da profissão docente, outro aspeto focado por Nóvoa, de que uma das consequências é a emergência do que se designa de *mal estar docente* ou uma crise de identidade é também referida nos textos analisados (Cosme, 2004; Jesus, 1993; Pavan & Backes, 2016), sendo, mais uma vez, apontada como uma das possíveis soluções para esse problema a ação conjunta dos professores, isto é, como afirma Lima, uma “ação coletiva organizada dos professores em busca de melhor estatuto social e maior autonomia profissional” (2000, p. X).

Um aspeto que emerge na análise aos textos cotados nas duas categorias, “Formação profissional” e “Desenvolvimento profissional”, é a importância de a reflexão não ter como objeto somente as práticas, mas estender-se ao percurso profissional dos indivíduos, à sua história de vida enquanto profissionais, mas também enquanto pessoas (Baladeli, Borstel & Ferreira, 2016; Lopes et al., 2010; Montenegro, 2003; Santos, Pereira, & Lopes, 2016; Zanchet et al., 2009). As palavras de Carmo et al. espelham bem a mobilização deste aspeto do pensamento de António Nóvoa acerca do campo educativo ao afirmar que: “O saber profissional se constitui e se alimenta da confluência de diferentes fontes – da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educativos (alunos e colegas de profissão) e dos lugares de formação” (2015, pp. 98-99).

A dimensão “Política educativa e organização escolar” é constituída pelas categorias “Política educativa” e “Organização escolar”. Na categoria “Política educativa” são evocadas as análises realizadas por António Nóvoa a diferentes reformas educativas, sendo dado especial realce às consequências negativas das mesmas, tais como a desvalorização da formação contínua dos professores (Silva, Rivas, Marques, & Conte, 2015), a asfixia das inovações e a redução da autonomia dos professores (Teodoro, 1995).

A referência ao contexto mais lato em que essas reformas aconteceram, nomeadamente o impacto do processo de globalização nos sistemas educativos, tais como a mercadorização da educação ou a importância atribuída aos indicadores quantitativos de desempenho e o desenvolvimento dos mecanismos de *accountability* (Alves, 2013; Mendes, 2010; Sanches, 1995; Veiga, Cardoso, Costa, Jácomo, 2016), num momento histórico caracterizado por uma “crise de confiança na eficácia e competência das escolas” (Sanches, 1996, p.17) são também mobilizados pelos autores dos textos analisados, sendo salientada a sua influência nos modelos atuais de formação de professores (Santos, 2012), na identidade e nas conceções da profissão docente (Canário, 2000; Palhares, 2009) e nas tarefas atribuídas às escolas (Palhares, 2009). É ainda evocada a construção de um espaço educacional europeu (Palhares, 2009) e a sua influência no processo de europeização das políticas educativas nacionais (Antunes, 2005).

A *crise da escola* é um dos temas que surge na categoria “Organização escolar” (Palhares, 2008). A atribuição de uma multiplicidade de tarefas à escola (Torres, 2011) é um dos fatores referido como causa deste fenómeno, assim como a excessiva burocratização existente na instituição escolar que condiciona a autonomia dos atores educativos (Sanches, 1992; Silva, 1999) tendo, conseqüentemente, efeitos ao nível da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, para encerrar esta nossa análise qualitativa, observemos a concretização da dimensão “História da educação e educação comparada” que agrega as categorias de “História da educação” e “Educação comparada”.

Abriendo com a última das categorias referidas, “Educação comparada”, representando apenas 17% ( $n = 9$ ) das referências/citações da dimensão, destaca-se um artigo que se propõe estabelecer paralelos comparativos em torno da descentralização da educação no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990, onde estão presentes as conceções de António Nóvoa, nomeadamente, o reconhecimento da crescente centralidade da educação comparada no seio das ciências da educação, o seu carácter de área interdisciplinar baseada numa atividade analítico-comparativa e o reconhecimento que o seu processo histórico tem conduzido à resignificação do seu sentido e da sua função (Souza, Castro, & Rothes, 2013).

Por seu turno, ainda no quadro de “educação comparada”, as referências e citações de António Nóvoa surgem para caucionar posicionamentos sobre a globalização e a educação, o papel de organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou relativos à problemática da educação em contexto europeu (Alves, 2013; Fontoura, 2008). No plano europeu, o pensamento de António Nóvoa é convocado para temas candentes como o Espaço Europeu de Educação, a evolução da influência europeia nas políticas educativas, e. g., a reflexão crítica sobre a difusão e generalização da ideia de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) (Alves, 2010) ou a União Europeia como instância de avaliação e regulação (Fontoura, 2008).

Encerramos a análise de conteúdo das dimensões como iniciámos este *Leituras do pensamento de António Nóvoa*, pela receção e mobilização do seu pensamento no âmbito, neste caso da categoria, de “História da educação”. Categoria que se atualiza em cinco eixos de análise da História de educação e do ensino, tais como as fontes, o caráter social e histórico do modelo escolar e a sua consolidação, os professores enquanto grupo profissional e a sua formação e os atores.

Sobressai, ao nível das fontes, a caracterização de diferentes títulos de educação e ensino sempre respaldados no *Repertório analítico* (1993), e. g. *O Instituto* (Leonardo, Martins, & Fiolhais, 2012), a revista *Labor* (Pintassilgo, 2002) ou a *Revista dos Liceus* (Pintassilgo, 2008). A *Imprensa de educação e ensino* (Nóvoa, 1993) é mesmo considerada “uma valiosa contribuição e um avanço no campo da pesquisa histórica, com uma completíssima referência acerca dos periódicos educacionais editados em Portugal” (Almeida, 1996, p. 140). Perante outra fonte para a História da educação, as fotografias, é convocado o posicionamento de Nóvoa sobre a importância de estas serem interpretadas numa análise na qual as restantes fontes intervêm e em que o discurso visual deve entrelaçar-se com o textual (Sureda Garcia & Comas Rubí, 2013).

O pensamento, as ideias e as obras de António Nóvoa são convocadas para caucionar uma certa leitura do caráter social e histórico da educação escolar e da sua generalização. O seu arranque e desenvolvimento tem lugar na Modernidade, numa opção socialmente marcada, burguesa, embebida num contexto social cujas representações tinham na base a crença de que através do esforço educativo o homem e a sociedade podiam mudar (Cardoso, 2002). A consolidação do modelo escolar e de difusão de um modo de cultura letrada, entre os séculos XVI e XVIII, tem por base, segundo Nóvoa (1994, p. 166), “um longo processo, produzido no seio de um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas, respeitantes ao mundo e aos homens” (Teodoro, 2003, p. 128). Um processo que conflui na entrada do

Estado na educação na 2ª metade do século XVIII, na subsequente emergência dos Estados-nação e na criação dos sistemas de ensino nacionais (Horikawa & Jardimino, 2010; Candeias, 1995).

Ainda neste contexto, o pensamento publicado do antigo reitor da Universidade de Lisboa é referenciado para discorrer sobre diferentes momentos da evolução do currículo e/ou da rede escolar, e. g., século XVI a XVIII (Ferreira, 1990), as reformas educativas da primeira metade do século XIX (Campos, 1993). Dos níveis de ensino a merecer especial atenção, destaca-se o ensino liceal, com aproximações muito desiguais, desde a simples referência à rede escolar no último quartel do século XVIII e da sua tendência de crescimento convocando resultados da investigação de António Nóvoa (Ferreira, 1990), passando pela história das disciplinas, e. g. Ciências Físico-Químicas (Leonardo et al., 2012), à assunção da natureza socio-histórica da construção da rede de estabelecimentos no território nacional e a afirmação da identidade pedagógica dos liceus (Correia, 2014).

Os artigos compulsados, de um modo geral, na abordagem que realizam ao processo de formação e profissionalização dos professores têm subjacente o corpo de ideias e interpretações de António Nóvoa sobre o desenvolvimento da profissão, nomeadamente do ensino primário, e a profissionalização docente e que este sustentava já na sua tese doutoral. Nessa perspetiva, levam em consideração as etapas, os eixos – corpo de conhecimentos e de técnicas e um conjunto de normas e valores – e, transversalmente, o estatuto económico e social (Almeida, 1996). Um corpo de textos, perspetivados numa outra escala, centra-se em dimensões específicas ou em etapas do desenvolvimento da profissionalização e/ou formação docente, desde as categorias profissionais no século XVI (Ferreira, 1990), ao “triângulo do conhecimento” (saber da experiência, saber da pedagogia e saber das disciplinas) (António & Teodoro, 2003), passando pela análise de momentos particulares da formação inicial de professores (ensino liceal ou primário) (Ferreira & Mota, 2013; Pereira, Carolino, & Lopes, 2007), ou outro conjunto de questões como a autonomia do professor face à comunidade compaginada com a dependência estatal, no seu estatuto socioeconómico ou no poder simbólico (Campos, 1997). No plano individual, uma referência para um conjunto de professores e outros atores da arena da educação que são objeto de identificação, descrição e apreciação da sua ação em grau muito variável, e. g. Rubén Landa Vaz (Leonardo et al., 2012).

Quadro 3  
Distribuição das dimensões por obra

<b>Dimensões</b>	<b>"Curricula, inovação e práticas"</b>	<b>"Formação de professores e desenvolvimento profissional"</b>	<b>"História da educação e educação comparada"</b>	<b>"Política educativa e organização escolar"</b>	<b>Total</b>
<b>Obras</b>					
Le temp des professeurs [...]	0	14	9	0	23
Formação de professores e profissão docente	0	18	0	1	19
Profissão Professor	1	9	1	2	13
Os professores e as suas histórias de vida	1	7	1	3	9
A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida do projeto Prosalus	0	5	1	1	7
Conceções e práticas de formação contínua de professores	0	7	0	0	7
Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation	0	0	6	1	7
O passado e o presente dos professores	2	2	2	1	7
A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico	0	0	6	0	6
A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores	0	3	0	3	6
Para uma análise das instituições escolares	1	2	1	2	6

Não podemos concluir este nosso excuro sem dedicar uma palavra aos livros mais referenciados de António Sampaio da Nóvoa (cf. Quadro 3). Nesta análise tivemos apenas em conta as obras cujo número de referências/citações fosse superior ou igual a seis.

Se a tese de doutoramento de António Nóvoa – *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIème-XXème siècle)* (1987) – é a obra mais referida/citada nas revistas analisadas ( $n = 23$ ), ela surge quase a par com estoura, a *Formação de professores e profissão docente* (1992) ( $n = 19$ ) (cf. Quadro 3). Note-se que enquanto a obra *Formação de professores e profissão docente* é mobilizada quando o tema tratado é a “Formação de professores e desenvolvimento profissional” ( $n = 18$ ) o que não é, de forma alguma, surpreendente, o *Le temp des professeurs* é invocado tanto para referir a construção sócio-histórica da profissão docente, ou seja, na categoria “História da Educação”, como também na dimensão “Formação de professores e desenvolvimento profissional”, abordando as condições atuais de exercício da profissão, designadamente a crise de identidade profissional (Lopes & Ribeiro, 2000) e as mudanças de caráter estrutural que dão lugar “à imagem corrente do ‘professor polivalente’” (Lima, 1996, p. 56).

A maioria das obras é referida sobretudo na dimensão “Formação de professores e desenvolvimento profissional”, aquela, aliás, com o maior número de citações e referências. Constituem exceção o *Repertório Analítico* (Nóvoa, 1993), obra referida somente na dimensão “História da educação e educação comparada” e utilizada essencialmente, como já referimos, para a caracterização de fontes que os autores utilizam nas suas investigações (Almeida, 1996; Pintassilgo, 2002; Paulo, 1996), referida maioritariamente na categoria “Educação comparada”.

## Considerações finais

Mais do que fazer uma leitura densa e crítica da obra publicada de António Nóvoa, entendeu-se pertinente fazer uma abordagem sobre a apropriação da mesma em trabalhos que foram publicados em revistas científicas de educação e ensino portuguesas. Não tendo sido possível abranger a totalidade das publicações que incidem sobre o referido campo dos últimos 30 anos, pensamos que ao escolher as publicadas nos principais centros universitários do país se conseguiu um *corpus* de textos bastante representativo da utilização da produção académica de António Nóvoa após 1987. Um tanto surpreendente, foi que o maior número de referências não surgiu em revistas de Lisboa mas na *Educação, Sociedade & Culturas* e, logo de seguida, na *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Como notas finais não podemos deixar de destacar, por um lado, que, embora o pensamento e as propostas de António Nóvoa, sejam mobilizados nas diferentes dimensões analisadas, é sobretudo ao nível da “Formação de professores e desenvolvimento profissional” que as suas ideias são convocadas. A construção de um profissional reflexivo, capaz de refletir sobre as suas práticas, isoladamente e em conjunto com os colegas ou outros membros da comunidade educativa, é um dos principais contributos de António Nóvoa para a forma como a comunidade científica entende que deve ser realizada a formação de professores em Portugal. Curiosamente, apesar de existir uma ênfase na necessidade de refletir sobre as práticas e de as questionar, no sentido de uma melhoria contínua da prática docente, poucos artigos se debruçam sobre os temas “Inovação” e “Práticas”.

A construção de uma cultura colaborativa é outro dos aspetos centrais do pensamento de António Nóvoa mobilizado pelos autores dos artigos analisados, mobilização essa transversal a várias categorias (e.g. “Formação de professores”, “Desenvolvimento profissional”, “Organização escolar”, “Inovação” e “Práticas”). A partilha de experiência e conhecimento e o desenvolvimento de uma cultura de corpo, defendidos por António Nóvoa, são invocados como parte da solução para os problemas que se colocam, atualmente, à educação, designadamente a *crise da profissão docente* e a designada *crise da escola*, dois temas que, apesar de terem sido tratados em separado, por corresponderem a dimensões diferentes, pertencem a uma mesma realidade, estando, por esse motivo, profundamente interligados.

Não há dúvida que é a área da formação de professores e desenvolvimento profissional que mais acolhe referências do autor em foco e aquela que no mundo da língua portuguesa mais lhe dá visibilidade. Embora sendo um eminente historiador da educação, área onde muito investiu para além de *Le temps des professeurs* (Nóvoa, 1987), podendo ser especialmente consideradas obras de vulto desse campo de estudo o *Repertório Analítico* (Nóvoa, 1993) e *Liceus de Portugal* (Nóvoa, 2003), António Nóvoa soube intervir no domínio da formação e desenvolvimento de professores de modo a ser reconhecido tanto por investigadores como por professores de diversos ciclos de ensino. Na verdade, tornou-se um intelectual da educação muito escutado no espaço lusófono mas isso seria matéria para outro tipo de abordagem.

## Referências Bibliográficas

Almeida, A. C., & Figueira, A. P. (1998). O psicólogo no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores: Razões justificativas da criação de uma estru-

- tura de apoio psicopedagógico a professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3(32), 67-97.
- Almeida, J. S. (1996). Magistério Primário em Portugal nos anos iniciais do século XX: uma conquista feminina. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(2), 137-159.
- Alves, J. E. (2013). Passado, presente e futuro da governação educativa na Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 349-376.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- António, S., & Teodoro, A. (2003). Auto-representações das funções das professoras na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 2, 83-97.
- Antunes, F. (2005). Reconfiguração do Estado e da educação: Novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 37-62.
- Baladeli, A. P., Borstel, C. N., & Ferreira, A. J. (2016). Identidades docentes e diferença no discurso de professores de língua inglesa em formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29(1), 207-227.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Bernardo, M. M., Negas, M. C., & Isaías, P. (2013). *Excel aplicado*. Lisboa: FCA.
- Campos, M. R. (1993). A instrução em Beja no século XIX. Dados históricos sobre o ensino primário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(2), 195-210.
- Campos, M. R. (1997). O ensino primário em Portugal nos finais do século XIX. Contributo para a análise das concepções educativas difundidas nas conferências pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI(1, 2, 3), 119-137.
- Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, IX(1), 125-135.
- Candeias, A. (1995). Cultura escrita e escola no ocidente: passado e futuro. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 197-209.
- Cardoso, A. P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(1), 85-99.
- Cardoso, A. P. (2002). As exigências de mudança e de inovação em educação: uma perspetiva diacrónica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2, 3), 167-184.
- Cardoso, A. P. (2005). As atitudes do professor e a sua participação na mudança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 245-267.
- Carmo, E. M., Selles, S. E., & Esteves, M. M. (2015). Conceções de professores de biologia sobre a profissão docente. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 87-106.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2016). Avaliação autêntica em creche: Resultados preliminares do processo de construção da ferramenta "CRECHendo". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(50), 83-102.
- Correia, L. G. (2014). Dilemas do ensino secundário-liceal em Portugal nos alvares do liberalismo segundo a visão situada do Liceu Nacional do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 43-65.



- Cosme, A. (2004). Da reinvenção do modo de educação escolar à reinvenção da profissão de professor: Contributo para um debate acerca do mal-estar docente. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 183-213.
- Dias, M. C., Loureiro, M. N., & Loureiro, M. G. (2013). Projetos de Educação para a Saúde em meio escolar: Da avaliação às práticas de referência. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 287-306.
- Fartes, V. B., & Gonçalves, C. B. (2009). Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil: Novas relações com o saber, novo campo de trabalho na educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 109-124.
- Fernandes, M. (2000). O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceitualizar. *Revista de Educação*, IX(1), 27-37.
- Fernandes, R. (1987). Recensão Crítica: Nóvoa, António (1987). Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). *Revista de Educação*, 2(1), 135-136.
- Ferreira, A. G. (1990). O ensino de um mestre das primeiras letras nos finais de setecentos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 519-540.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2013). A formação de professores do ensino liceal. A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930). *Revista Portuguesa da Educação*, 26(2), 85-109.
- Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 5-31.
- Forte, A., & Flores, M. A. (2011). Aprendizagem e(m) colaboração: Reflexões sobre um plano de intervenção/formação numa EB 2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(45), 93-131.
- Horikawa, A. Y., & Jardimino, J. L. (2010). A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 147-162.
- Jesus, S. N. (1993). Formação educacional de futuros professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(27), 93-117.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Lemes, N. C., & Cedroii, W. L. (2015). Professores de matemática em atividade de ensino de álgebra: Apropriações da teoria histórico-cultural. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 133-154.
- Leonardo, A. J., Martins, D. R., & Fiolhais, C. (2012). O Instituto de Coimbra e o ensino secundário em Portugal na Primeira República. O caso particular das Ciências Físico-Químicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 165-191.
- Lima, J. A. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 47-72.
- Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 59-103.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.

- Lopes, D. M., Vaz-Rebello, M. P., & Pessoa, T. (2010). O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: Teorizações e prática docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(44), 143-167.
- Macedo, M. F., Fonseca, J., Conboy, J., & Martins, I. (2001). Formação contínua para a mudança concetual dos professores de biologia. *Revista de Educação*, X(1), 61-73.
- Magalhães, J. (1988). Recensão Crítica: Nóvoa, António (1987). Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 128-130.
- Marinho, M. (2007). Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 163-189.
- Martins, C. S., & Almeida, C. (2014). Que sentido para a investigação em educação artística senão como prática política? *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 15-29.
- Mendes, M. (2010). Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 61-76.
- Montenegro, M. (2003). Aprendendo com ciganos: Processos de ecoformação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 149-165.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIème-XXème siècle)*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, 5-9.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. Em A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte & M. B. Santos, *Ciências da educação e mudança*. Porto: SPCE.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1994). *História da educação*. Provas de agregação não publicadas. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1995a). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (pp. 13-42). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995b). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2003). *Liceus de Portugal. Histórias, arquivos, memórias*, Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2006). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Palhares, J. A. (2008). Os sítios de educação e de socialização juvenis: Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 109-130.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Paulo, J.C. (1996). Vantagens da instrução e do trabalho. "Escola de massas" e imagens de uma educação "colonial portuguesa". *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 99-128.
- Pavan, R., & Backes, J. L. (2016). O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 35-58.

- Pereira, F., Carolino, A. M., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do século XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Peres, P. (2011). *Excel avançado*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pintassilgo, J. (2002). A construção de uma deontologia profissional dos professores do ensino liceal português. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2, 3), 429-447.
- Pintassilgo, J. (2008). O associativismo docente do ensino liceal português durante o período republicano e a sua imprensa. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 79-96.
- Pivetta, H. M., & Isaia, S. M. (2014). Grupo reflexivo de professores da educação superior: Estudo sobre seus movimentos construtivos. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 111-132.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-462.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX(1), 81-89.
- Sanches, M. F. (1992). Reflexão e conhecimento profissional: Um quadro conceitual para formação de professores em governação escolar. *Revista de Educação*, II(2), 3-15.
- Sanches, M. F. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*, VI(1), 42-63.
- Sanches, M. F. (1996). Imagens de liderança educacional: Ação tecnocrática ou ação moral e de transformação? *Revista de Educação*, VI(1), 13-35.
- Sanches, M. F., & Petrucci, R. (2002). Interações organizacionais e institucionais no estágio pedagógico: Um estudo empírico. *Revista de Educação*, XI(1), 105-126.
- Santos, C. S., Pereira, F., & Lopes, A. (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: Da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321.
- Santos, R. A. (2012). Questionar a formação de professores de outros modos: Construindo problematizações foucaultianas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(46), 211-231.
- Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Silva, G. M., Rivas, N. P., Marques, M. A., & Conte, K. M. (2015). A pós-graduação como locus da formação docente para o ensino superior: Diálogos entre didática e currículo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(49), 55-74.
- Silva, M. A. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projeto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 77-109.
- Silva, P. (1999). Escola-família: O 25 de abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 83-108.
- Souza, D. B., Castro, D. F., & Rothes, L. (2013). Políticas de descentralização da educação no Brasil e em Portugal: avanços e recuos da desconcentração de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 7-33.
- Sureda Garcia, B., & Comas Rubí, F. (2013). La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del franquismo a través de fuentes fotográficas. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 159-176.

- Teodoro, A. (1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 49-70.
- Teodoro, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-144.
- Torres, R. T. (2011). Uma intervenção social pedagógica: Reflexões sobre a educação como forma de reabilitação para a reinserção social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 141-157.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento
- Veiga, E., Cardoso, E., Costa, H. G., & Jácomo, A. (2016). A perspetiva dos alunos sobre um projeto de desenvolvimento do pensamento crítico no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, 27(2), 109-121.
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(41), 219-232.
- Zagalo, N., Carvalho, A. A., & Araújo, I. (2016). Elementos do design de videojogos que fomentam o interesse dos jogadores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 169-189.
- Zanchet, B. A., Cunha, M. I., & Sousa, H. M. (2009). A pós-graduação em educação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 93-105.

## Supervisão no Ensino Superior Online: que Práticas?

Susana Henriques<sup>1</sup>, Maria Ivone Gaspar<sup>2</sup> e Maria Lúcia Massano<sup>3</sup>

### Resumo

Nos atuais cenários digitais, destacamos as especificidades do ensino online em particular no ensino superior e respetivos docentes para procurarmos identificar e compreender necessidades de práticas supervisivas, capazes de promover a colaboração entre docentes visando o seu desenvolvimento profissional.

O conceito de supervisão pedagógica tem sido utilizado sobretudo em contextos relacionados com a formação inicial de professores e com o desenvolvimento profissional de docentes do ensino não superior. Paralelamente, o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior tem privilegiado critérios de desempenho científico menorizando os de natureza pedagógica. É, por isso, fundamental explorar o conceito de supervisão no contexto do ensino online no ensino superior.

No presente artigo, tomamos como referência os conceitos de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente. A partir deles, realiza-se uma análise exploratória que visa a identificação e análise de práticas de supervisão em contextos online de ensino e aprendizagem, apontando-se subsídios sobre esta temática.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica online; desenvolvimento profissional docente no ensino superior; cenários digitais de ensino e aprendizagem; colaboração

---

1 Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) e Universidade Aberta, Portugal. Email: susana.henriques@uab.pt

2 Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. Email: ivonegaspar@yahoo.com.br

3 Universidade Aberta e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Portugal. Email: mlucia.massano@gmail.com

## **Supervising Experiences in Online Higher Education**

### **Abstract**

Framed in current digital scenarios, this work highlights specific online education features, particularly in higher education and professors' practice, so as to identify and understand the needs for supervising practices capable of promoting collaboration among teachers for their professional development.

The concept of pedagogical supervision has mainly been used in contexts related to early-stage teacher training and to professional development (non-higher education teachers). At the same time, teachers' professional development in higher education has privileged criteria of scientific performance, rather than those of a pedagogical nature. It is, therefore, fundamental to explore the concept of supervision in the context of online education at higher education level.

In this article, we assume a theoretical approach based on the concepts of pedagogical supervision and teachers' professional development. From this approach, we develop an exploratory analysis aiming to identify and analyse supervision practices in online teaching and learning contexts, in order to point out innovative views on higher education supervision contexts.

Keywords: Online pedagogical supervision; professional development of higher education professors; digital scenarios for teaching and learning; collaboration

## **Experiencias de Supervisión en la Enseñanza Superior Online**

### **Resumen**

En los actuales escenarios digitales destacamos las especificidades de la enseñanza online en particular en la enseñanza superior y los docentes para identificar y comprender necesidades de prácticas de supervisión capaces de promover la colaboración entre docentes para su desarrollo profesional.

El concepto de supervisión pedagógica ha sido utilizado sobre todo en contextos relacionados con la formación inicial de profesores y con el desarrollo profesional de docentes de la enseñanza no superior. Paralelamente, el desarrollo profesional de los docentes de la enseñanza superior ha privilegiado criterios de desempeño científico dando menor atención a los de naturaleza pedagógica. Por lo tanto, es fundamental explorar el concepto de supervisión en el contexto de la enseñanza en línea en la enseñanza superior.

En el presente artículo, tenemos como referencia los conceptos de supervisión pedagógica y desarrollo profesional docente. Avanzando, a partir de ellos, un análisis exploratorio que busca la identificación y análisis de prácticas de supervisión en contextos online de enseñanza y aprendizaje y apuntando subsidios sobre esta temática.

Palabras clave: Supervisión pedagógica online; desarrollo profesional docente en la enseñanza superior; escenarios digitales de enseñanza y aprendizaje; colaboración

## Introdução

Este artigo enquadra-se num estudo mais vasto, *Supervisão: modelos e processos*, desenvolvido no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa e pretende contribuir para a aplicação conceptual da supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino em instituições de ensino superior. Aqui, retomam-se e expandem-se algumas ideias já abordadas em textos anteriores sobre elementos essenciais de um modelo de análise (Henriques, Gaspar, & Massano, 2017).

Nas atuais sociedades em rede, a mediação das tecnologias assume um papel essencial nos processos de comunicação através da web. Neste contexto, além de suporte formativo, a mediação tecnológica assume particular relevância na constituição de comunidades para o desenvolvimento de aprendizagens. Neste sentido, os ambientes de Educação a Distância, Aberta e em Rede constituem-se fortemente potenciadores de comunidades de conhecimento, em que as narrativas da dimensão pessoal valorizam o constructo coletivo, suscitam a reflexão conjunta e colaborativa, perspetivam uma aprendizagem distribuída e potenciam a inclusão social através das dimensões relacionais (Dias, 2013). As experiências do conhecimento na comunidade implicam processos intencionais de usabilidade pedagógica e de inovação que se traduzem em modelos pedagógicos emergentes. Tais processos implicam atenção à inovação e às potencialidades tecnológicas, mas orientada para as características, necessidades e contextos de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

O desenvolvimento profissional vai-se assumindo como condição indispensável para melhorar a profissionalidade do professor, a escola e, naturalmente, as aprendizagens dos alunos (Postareffa, Katajavuoria, LindblomYlännea, & Trigwell, 2008). Também os professores do ensino superior têm vindo a ser confrontados com crescentes exigências no sentido de um maior ajuste das suas práticas letivas às diversas necessidades educativas com que constantemente se deparam (Leite & Ramos, 2012). A atenção aos aspetos pedagógicos e didáticos dos docentes do ensino superior é relativamente recente e reflete uma alteração de paradigma, cujo enfoque se desloca do ensino para a aprendizagem (Leite & Ramos, 2012). Isto significa que o ensino é pensado em função da sua resultante eleita, ou seja, da aprendizagem a conseguir.

Leite e Ramos (2012) identificam um discurso que, convocando uma atenção especial à docência a par das tradicionais questões de ordem científica, tem levado a uma procura de enriquecimento das práticas pedagógicas. Neste artigo, o nosso argumento é que esta procura poderá assentar numa supervisão focalizada em apoiar, organizar e ajustar metodologias e as respetivas estratégias de ensino. Situamo-nos na supervisão de natureza pedagógica (embora utilizemos com frequência, apenas, a palavra supervisão) que pressupõe a assunção da



profissionalidade docente, cujo objetivo profissional é o currículo em contexto. Entendemos a supervisão como uma pedagogia desenvolvida (ou aplicada) frente a uma prática que vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática, no pressuposto de que a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos.

Com esta perspectiva procuramos recordar os principais desafios que se colocam à docência em contexto de ensino superior e modalidade online. Depois, registamos alguns indicadores que contribuem para perceber a relevância dada ao conceito de supervisão no nível de ensino em referência. Por fim, relevamos alguns aspetos relacionados com a *praxis* da supervisão no contexto e modalidade referidos, revelando os aspetos metodológicos utilizados que sustentaram o ponto de natureza empírica.

Para tratarmos a questão da supervisão no ensino online no nível superior, respeitando a sequência antes descrita, o texto estrutura-se em três pontos:

- Desafios à docência no ensino superior online;
- Indicadores para o significado da supervisão;
- Práticas de supervisão.

Sublinhamos que os dois primeiros pontos inserem-se num campo teórico e de enquadramento da discussão, enquanto o último remete para uma dimensão empírica, embora de carácter exploratório, visando identificar práticas que “desocultem” significados de supervisão no nível superior modalidade online. Pretendemos encontrar pistas que possam contribuir, em futuros estudos, para uma reflexão mais sustentada sobre a prática docente, bem como para o desenvolvimento da investigação e da supervisão pedagógica em ambientes virtuais.

## **Desafios à docência no ensino superior online**

O ensino superior tem sido interpelado com novos desafios, nomeadamente nos modos de pôr em prática algo que o define na sua essência e respeita à sua condição como centro de produção e difusão do saber e à sua responsabilidade social diante de dicotomias entre culturas ou de fragmentações com o mundo do trabalho. No contexto das atuais sociedades em rede, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação tem permitido novos modos de aprender exigindo novos modos de ensinar. No que respeita ao ensino superior, as tecnologias têm vindo a afirmar-se simultaneamente como formas de responder às interpelações e de potenciar e diversificar os processos educativos.

O desenvolvimento tecnológico em rede tem impulsionado novos paradigmas no âmbito dos quais surgem novos modelos, processos de comunicação educacional e cenários de aprendizagem. A educação aberta e em rede caracteriza-se pela utilização de plataformas, de interfaces online, de recursos educacionais abertos ou redes sociais. Torna-se, então, necessário fomentar práticas pedagógicas ativas e construtivistas que sustentem um conhecimento partilhado e uma aprendizagem colaborativa (Henriques, Moreira, Barros, & Goulão, 2017).

Vários estudos têm-se centrado sobre as tecnologias e o ensino superior, ora procurando delinear uma pedagogia dos ambientes virtuais (Mello & Barros, 2017), ora mais voltados para os processos de aprendizagem colaborativos (Dias, 2008) e comunidades de aprendizagem (Dias, 2012), e outros ainda voltados para os desafios enfrentados pelos docentes (Henriques et al., 2017; Martinho & Jorge, 2016).

O conceito online tem sido confrontado com o de *elearning* aparecendo, por vezes, estes dois termos como sinónimos. *Elearning* continua a designar processos de ensino bem diferentes desde a simples utilização de artefactos tecnológicos para a aprendizagem até ao processo completo de ensino e aprendizagem (Dias et al., 2015). As ofertas educativas suportadas por *elearning* têm vindo a aumentar em instituições de ensino superior, embora não sejam acompanhadas por formação pedagógica adequada aos professores nem, tão pouco, resultem enquadradas em modelos pedagógicos institucionais (Dias et al., 2015).

No estudo *Observatório da qualidade do ensino a distância e elearning* considera-se que “a discussão sobre as conceções e as práticas de eLearning promove-se num espaço de interseção de cinco âmbitos que o sustentam: educação, formação, ensino, aprendizagem, tecnologias” (Dias et al., 2015, p.6). Assumimos esta perspetiva, ou seja, o *elearning* na associação de todos os processos de ensino e de aprendizagem que se reflitam num modelo pedagógico. Neste sentido, preferimos a expressão ‘ensino online’ à expressão *elearning*, admitindo que o ensino online envolve conteúdos, estratégias e materiais específicos; é desenvolvido a distância através da internet e visa a aprendizagem no pressuposto da liberdade e autonomia do aprendente.

O contexto da prática docente no ensino superior tem revelado determinadas carências que se relacionam com a falta de exigência de formação pedagógica, quer enquanto requisito de acesso, quer enquanto condição para a progressão na carreira, face a outras funções e competências, como as de investigação e científicas. Ao longo do tempo, estas carências têm sido agravadas e tornadas mais incisivas à medida que o enfoque da prática docente se tem deslocado do ensino para a aprendizagem. Na realidade, não é comum a valorização institucional da formação docente neste âmbito, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade do processo de formação nesta área (Dias et al., 2015). No que respeita à formação de professores,

em muitas instituições de ensino superior ressalta a atitude e a convicção de que o professor aprende a ensinar com a experiência que vai adquirindo no exercício do mesmo ensino. Só não haverá a tendência da imitação do tradicional porque estamos perante um contexto que exige inovação (Dias et al., 2015).

Apesar de não existir um perfil funcional claro para a docência online, a comunidade científica e educativa, bem como o público em geral, está cada vez mais sensibilizada para a especificidade e o nível de especialização da Educação a Distância Online. Não existindo formação generalizada e sistemática, naturalmente não há enquadramento para o objeto da função supervisiva pelo que parece estar ausente na ação educativa com maior evidência se ela for a distância, suportada pelas tecnologias. Tal situação leva-nos a questionar os processos de gestão, desenvolvimento e coordenação dos cursos de ensino a distância.

## **Indicadores para o significado de supervisão no ensino superior online**

Importa perceber o significado de supervisão nos docentes do ensino superior, admitindo que, perante cenários digitais de ensino e aprendizagem, este conceito requer ser perspetivado no âmbito de um modelo virtual. Dito de outro modo, partindo da ideia de que a supervisão visa o desenvolvimento profissional dos professores, as práticas de supervisão necessitam de ser adaptadas aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (Sevillano, 2009; Vázquez, 2011). Deste modo, a supervisão contribui também para a eficácia dos modelos de gestão.

Ao analisar documentos estruturantes de ofertas formativas na modalidade online em instituições de ensino superior não foi possível encontrar referências a modelos ou práticas de supervisão pedagógica. Excetua-se um documento que estabelece as funções e competências das coordenações de curso. Trata-se de funções e competências de natureza predominantemente administrativa e de gestão, estando praticamente ausentes as de natureza pedagógica (Henriques, Gaspar, & Massano, 2017).

A tendência crescente de virtualização da educação necessita de novas formas de monitorizar, controlar, aconselhar e guiar a comunidade educativa no sentido de um desenvolvimento efetivo de modelos interativos em formação virtual. Algumas áreas sensíveis como a proteção de dados ou a adequação de certas ferramentas tecnológicas carecem de monitorização a partir de uma posição de entendimento profundo dos mecanismos de ensino e aprendizagem a distância (Cano & García, 2013). Para responder a tais exigências são necessários supervisores capazes de conjugar competências tecnológicas (Ferdig, Cavanaugh, DiPietro, Black, & Dawson,

2009; Sevillano, 2007; Ukpokodu, 2008), com as da literacia digital (Akbaba-Altun, 2006), do desenho pedagógico (Wirth, 2005) e das pedagogias emergentes (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010; Figueiredo, 2013). Esta perspetiva multidimensional apela ao exercício da supervisão assente na convergência de alguns modelos, particularmente o clínico e o colaborativo.

É consensual a ideia de que o que acontece na sala de aula (mesmo que virtual) tem impacto, positivo ou negativo, no desempenho do estudante. Desta forma, a supervisão, exercida naturalmente em ambiente virtual, proporciona mais uma via em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao seu compromisso com a qualidade dos processos de ensino. Constata-se, entretanto, o prenúncio da importância e necessidade da supervisão não apenas restrita ao espaço aula (nível micro) mas também alargado ao campo administrativo (nível intermédio ou meso) e estendido à coordenação do curso (nível macro). Assume-se, então, que a supervisão no ensino em ambiente virtual deveria contemplar os três níveis referidos pois correspondem às dimensões que configuram os principais indicadores emergentes do estudo teórico realizado: o conhecimento da pedagogia subjacente, a seleção das didáticas adequadas a essa pedagogia, a capacidade de reflexão sobre as práticas. Estas práticas, sob o amplo conceito de pedagogia, podem ser discriminadas nos três níveis atrás referidos e que não são mais do que os três valores interrelacionados a fim de se conseguir o resultado da aprendizagem com sucesso, ou seja, o sucesso pedagógico. A concretização do que acaba de ser referido passa por atitudes que se afirmem em comportamentos que, na prática, reconheçam a validade e a necessidade da supervisão no grau de ensino superior e na modalidade online. Na continuidade do percurso traçado, passámos diretamente para um trabalho empírico que perante as dificuldades encontradas configura a abordagem descrita nos pontos seguintes.

## **Práticas de supervisão**

Visando identificar práticas de supervisão no ensino superior online, foi conduzido um estudo exploratório cujo desenho metodológico apresentamos com a indicação dos principais procedimentos. Tomámos como ponto de partida ambientes de ensino e aprendizagem tecnologicamente mediados, nos processos de meta-aprendizagem para a globalização, com agentes e papéis bem definidos, formadores e formandos. A partir daqui, identificámos instituições de ensino superior com oferta formativa online, no pressuposto de que essa oferta estivesse integrada num modelo pedagógico sistematizado e assumido institucionalmente, o que encontrámos apenas numa instituição universitária, tal como afirmaram Pereira, Quintas Mendes, Morgado,

Amante e Bidarra (2007). Embora este fosse um fator importante, alargámos o estudo a instituições sem modelo pedagógico sistematizado para ambientes virtuais.

Partilhamos a perplexidade de outros autores (Cunha, 2010; Leite & Ramos, 2012) ao constatarem que em cenários em que se geram e disseminam novos conhecimentos, não se assuma a valorização do saber associado ao exercício docente como essencial à sua qualidade e inovação.

Com esta dinâmica, centramos o estudo apenas nos docentes do ensino superior a atuar em ofertas online, por se considerar que seriam os agentes, tanto direta como indiretamente, envolvidos nas dinâmicas supervisivas. A centralidade na ação docente decorre ainda da ideia de que se trata de um dos principais aspetos promotores de uma prática pedagógica de qualidade que envolve o processo de ensino, particularmente em ambientes virtuais (Dalziel, 2016).

No sentido de recolher a informação e no intento de chegar ao maior número de respondentes, foram estabelecidos alguns contactos de conveniência com docentes de várias instituições de ensino superior (universitário e politécnico) com oferta formativa online. Procurou-se que os respondentes não estivessem ligados à área científica das ciências da educação para evitar contaminação de respostas por via da proximidade científica e por via da intervenção em cursos de formação inicial ou contínua de professores. Pretendia-se que, através da técnica da bola de neve, se pudessem multiplicar estes contactos.

No entanto, desde o início do processo se evidenciou a falta de sujeitos, docentes do ensino superior online, que se dispusessem a participar na nossa pesquisa sobre práticas de supervisão pedagógica. Esta evidência, que se foi reforçando à medida que os contactos se iam desenvolvendo e diversificando, teve implicações na opção pela natureza exploratória do estudo sustentada pelos dados empíricos que foi possível recolher. Mas este dado é, por si só, importante e a sua discussão será apresentada mais à frente. Tentámos encontrar o motivo para esta recusa que nem sempre era explícita; pareceu-nos que havia um receio de exposição perante um assunto que os deixava pouco à vontade no âmbito do que consideravam ser as características do seu desempenho profissional: a autonomia com base no individualismo.

Para a recolha de informação selecionada foi elaborado um guião, apresentado segundo um modelo de ficha, enviado em formato digital e que permitia o preenchimento direto pelo participante, no momento e espaço mais conveniente, respeitando um prazo de entrega acordado (Coutinho, 2014). A ficha integrava três tópicos, permitindo ao entrevistado escrever livremente a sua opinião sobre cada um deles:

- Descreva as práticas de supervisão que conhece no exercício das suas funções docentes online;

- Se considera necessária a supervisão pedagógica em cenários virtuais, justifique;
- Indique as principais funções do supervisor online.

Todos os procedimentos éticos foram observados na recolha da informação. No tratamento da informação, as entrevistas são identificadas por um código em que o primeiro dígito corresponde ao entrevistado e o segundo à instituição (ex. E1\_1). Na sequência dos vários (e muitos) contactos efetuados resultaram 10 entrevistas a docentes com atuação em ofertas formativas online de três instituições de ensino superior, uma universidade e dois politécnicos. Trata-se, pois, de uma amostra de conveniência composta por 10 docentes, 4 pertencem ao ensino superior universitário e 6 ao ensino superior politécnico. Com a média de idade de 46 anos, 6 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Dois destes docentes têm mestrado e os restantes são doutorados em áreas tão diversas como engenharia civil, história moderna, sociologia, estudos literários e matemática.

A informação recolhida foi analisada seguindo os procedimentos da análise de conteúdo, designadamente da análise categorial (Bardin, 1995; Guerra, 2006). Segundo Guerra a análise categorial:

... sendo ainda uma análise descritiva, é de alguma forma mais abstracta e não exclusiva, isto é, na mesma entrevista é normal existirem vários dos factores explicativos encontrados e nenhum dos discursos dos entrevistados contém todas as variáveis. Assim, é uma análise que faz a mediação para uma explicação... (Guerra, 2006, p. 80).

Após uma leitura flutuante identificamos as categorias, enquanto variáveis com potencial explicativo do fenómeno em estudo (Guerra, 2006). O facto destas coincidirem com os indicadores definidos para a recolha de informação pode, em parte, ser explicado pelo baixo número de entrevistados.

De seguida, apresentamos uma síntese dos resultados da análise de conteúdo categorial (Quadro 1).

Quadro 1  
*Análise de conteúdo a partir das entrevistas*

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de discurso</b>
Práticas de supervisão pedagógica online na prática docente	"... acompanhamento de tutores." (E4_1)
	"... coordenação de curso em EaD." (E3_2)
	"... atividades de acompanhamento dos alunos." (E1_1, E2_1, E3_1, E1_2, E2_2, E1_3)
	"... reflexão, prática crítica e autocrítica." (E2_3)
	"... a minha área é científica e pedagogicamente independente." (E3_3)

Categorias	Unidades de discurso
Necessidade de supervisão pedagógica online	<p>Acompanhamento dos estudantes visando "...contribuir para a redução do abandono" (E1_1), "... ajustar estratégias" (E2_1, E1_3), "... criar relação entre docente e discente" (E3_1)</p> <p>"... aumentar a cumplicidade entre supervisor e supervisionado para que este se sinta mais protegido perante os estudantes" (E4_1)</p> <p>"Monitorização em contextos práticos" (E1_2)</p> <p>"... apoio ao desenvolvimento de competências do aluno (...)</p> <p>acompanhamento (...) feedback" (E2_2)</p> <p>"...permite construir a percepção sobre a organização do trabalho letivo e sobre o cumprimento dos objetivos visados por um curso, unidade curricular" (E3_2)</p> <p>"... prática de avaliação (...) com o objetivo de melhorar a prática profissional" (E2_3)</p> <p>"... homogeneização de práticas e conteúdos em UCs próximas (...) partilha no sentido da promoção de boas práticas (E3_3)"</p>
Funções do supervisor pedagógico online	<p>"As da prática pedagógica - acompanhamento, orientação, avaliação..." (E1_1, E2_1, E3_1, E1_2, E2_2, E1_3, E3_3)</p> <p>"... avaliador formativo (...), regulador" (E4_1)</p> <p>"Comunicar (...); registar e organizar dados; orientar tendo em conta a realidade observada (...) questionar; refletir e ajudar a refletir; partilhar experiências e práticas com pares; capacidade de (...) liderar; ... formação científica sólida; «negociar» (...); articular ações tendo em conta as aprendizagens cumulativas; perspetivar soluções para problemas" (E2_3)</p> <p>"Processo de desenvolvimento dos professores em termos pessoais e profissionais; consciencializar para a necessidade de refletir sobre a prática docente; promover práticas eficazes de ensino; estimular, incentivar, orientar e incutir no professor o gosto pela mudança e pela evolução; avaliar a prática pedagógica dos professores" (E2_3)</p>

Estes resultados seguem as orientações teóricas antes explicitadas relativas às *práticas de supervisão pedagógica nas funções de docentes online*. Ou seja, os docentes do ensino superior online conseguem, de um modo geral, identificar práticas de supervisão pedagógica e reconhecer a sua importância. No entanto, a supervisão pedagógica não existe materializada nas funções e nas práticas docentes online. Apenas um dos 10 docentes entrevistados fez referência à prática da coordenação de cursos como estando relacionada com a supervisão, mas sem revelar condições de desenvolver esta ideia e de a concretizar com exemplos que a pudessem ilustrar.

Nesta linha, importa lembrar que apenas uma instituição de ensino superior tem disponível um documento que estabelece as funções e competências das coordenações de curso, tratando-se de funções e competências predominantemente de natureza administrativa e de gestão, estando praticamente ausentes as de natureza supervisiva (Henriques, Gaspar, & Massano, 2017).

A experiencição do conhecimento em cenários de prática, bem como a mediação social e cognitiva são dimensões referidas como estando associadas à supervisão. No entanto, tratando-se de contextos virtuais de ensino e aprendizagem é de sublinhar a ausência de referências às questões relacionadas com a mediação tecnológica (Ferdig et al., 2009; Sevillano, 2007; Ukpokodu, 2008) e com a literacia digital (Akbaba-Altun, 2006).

Um destaque ainda para a sobrevalorização das dimensões e competências científicas e investigativas face às pedagógicas e didáticas, já destacada por Navarro (2007), Almeida (2014) e outros. Esta está presente no discurso dos vários entrevistados, mas em particular, do que destaca a independência da sua área (E3\_3). Os receios associados a uma supervisão mais voltada para ações inspetivas ou de avaliação parecem dificultar ações supervisivas de desenvolvimento profissional.

As *necessidades de supervisão online* aparecem, em todas as entrevistas, associadas à relação com os estudantes e apontam, desde logo, para um conjunto de distintos perfis de orientação pedagógica. Uns mais centrados na relação (E3\_1; E4\_1), outros mais centrados no controlo e nos resultados (E1\_2; E3\_2; E2\_3) e ainda outros mais centrados nos aspetos pedagógicos (E2\_1; E1\_3; E2\_2; E3\_3). Deste modo, estes resultados remetem para uma supervisão pedagógica que engloba as práticas de monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidas no quadro de uma educação mais focada na inspeção e na regulação (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

As práticas de ensino online sustentam-se na interseção de cinco âmbitos, entre os quais a formação e desenvolvimento profissional (Dias et al., 2015). No entanto, não existe, nas entrevistas, referência a estes aspetos essenciais. O desenvolvimento e a reflexividade profissional, promovidos por via de mecanismos específicos como a formação e a supervisão, traduzem-se em mudanças, mais ou menos complexas, na profissionalidade docente (Almeida, 2014). São, pois, necessárias novas perspectivas formativas (Alarcão & Roldão, 2008). Este processo de melhoria contínua é precisamente um dos propósitos da supervisão que o induz.

Quanto às principais *funções do supervisor online*, estas integram duas ideias fundamentais: ver acima de, liderar, o que comporta a ideia de processo; e perspetivar os resultados, o que comporta a ideia de produto. Estas ideias fundamentais comportam, para os nossos entrevistados, ações de observação e análise, reflexão e conceção, questionamento e intervenção, comunicação e avaliação, qualidade e inovação, indo ao encontro do defendido por Gaspar et al. (2012).



Reconhecemos aqui várias componentes que exigem coordenação e organização para que o resultado seja positivo. No entanto, o efeito da supervisão na coordenação ou gestão está perfeitamente implícito no discurso de todos os sujeitos. Em síntese, a uma certa desvalorização de um conjunto de saberes profissionais específicos da profissão docente associa-se ainda a carência de dispositivos sistemáticos de apoio ao desenvolvimento profissional na vertente online (Cunha, 2010).

Como última nota, referimos o número de entrevistas, que ficou muito aquém do inicialmente esperado, e que parece ser consonante, de forma transversal, com o sentido das respostas obtidas, ou seja, com o facto de não haver práticas de supervisão pedagógica no ensino superior online. Admite-se que a profissão, cujo ato caracterizante é a docência, ainda está arredada de práticas que impulsionem a qualidade do ensino e por isso a supervisão é algo como uma sombra que mal se vislumbra no seu léxico.

## **Reflexões finais**

Neste artigo foi nosso objetivo analisar significados e práticas de supervisão no âmbito da docência do ensino superior online. Pretendemos “desocultar” indicadores de mudanças no paradigma da supervisão pedagógica e eventuais implicações no ensino superior online, já que os modelos tradicionais de supervisão não garantem uma ação adequada aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Alarcão e Roldão (2008, p.19) quando afirmam que:

As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem.

Deste modo, as novas tendências supervisivas exigem perspectivas formativas assentes em trabalho colaborativo, no desenvolvimento de capacidades de gestão da própria aprendizagem e no desenvolvimento de práticas investigativas e reflexivas. Assume-se, portanto, que a supervisão é um instrumento impulsionador e determinante para a inovação, relevando o significado e o papel do ensino superior online. A desmistificação do conceito de ‘supervisão’ e a sua implementação, com base nas suas características, que temos vindo a evidenciar e discutir, será o grande desafio no tempo imediato. Paralelamente, importa aprofundar a investigação em

práticas supervisivas no ensino superior online, no que diz respeito a práticas concretas e políticas institucionais, entre outros aspetos. Recordamos e sublinhamos o prenúncio da importância da supervisão no ensino superior, não apenas restrita ao espaço aula (virtual, e talvez, físico), mas também alargada ao campo administrativo e à coordenação de cursos. Entendemos que este prenúncio poderá ser objeto de investigações futuras, juntamente com um estudo empírico que teste a validade de alguns modelos de supervisão, designadamente o clínico e o de raiz colaborativa.

## Referências Bibliográficas

- Aceto, S., Dondi, C., & Marzotto, P. (2010). *Pedagogical innovation in new learning communities. An in-depth study of twelve online learning communities*. Luxembourg: Office for official publications of the european communities. Retirado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59474.pdf>
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies in education in Turkey. *Educational Technology and Society*, 9(1), 176-187.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, M. M. (2014). Trajetórias no desenvolvimento profissional docente no ensino superior: fatores condicionantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 61-85.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cano, E. V., & García, M. L. S. (2013). ICT Strategies and tools for the improvement of instructional supervision. The virtual supervision. *TOJET – The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 77-87.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Leya.
- Cunha, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In C. Leite (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp.6374). Porto: CIEE/Livpisc.
- Dalziel, J. (2016). *Learning design – conceptualizing a framework for teaching and learning online*. New York: Routledge.
- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(1), 4-10.
- Dias, P. (2012). Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(2), 4-10.
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica na educação aberta e em rede. *Revista Educação, Formação e Tecnologias*, 6(2), 4-14.
- Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, A., & Nunes, C. (2015). *Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior Público*. Lisboa: UAb – Observatório da Qualidade do Ensino a Distância e eLearning. Retirado de [https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/PCIEO/EaD\\_e\\_eLearning\\_N1.pdf](https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/PCIEO/EaD_e_eLearning_N1.pdf)
- Ferdig, R., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, E., & Dawson, K. (2009). Virtual schooling standards and best practices for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 203-226.

- Figueiredo, A. D. (2013, dezembro). *Que Universidade na Era das Pedagogias Emergentes?* Conferência apresentada no III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação à Distância e Elearning, Lisboa. Consultado em <http://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/adf-coloq-lusobras>
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia.
- Henriques, S., Gaspar, I., & Massano, L. (2017). O contributo da Supervisão para o desenvolvimento profissional do docente online. Reflexões teóricas. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Matias Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional* (pp.887-898). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, ISBN: 978-989-99486-8-6. Retirado de [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/II\\_SIE\\_Atas\\_FINAL\\_web.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/II_SIE_Atas_FINAL_web.pdf)
- Henriques, S., Moreira, J. A., Barros, D. M., & Goulão, M. F. (2017). Respondendo aos desafios formativos da era digital: o Curso de Formação para a Docência Online. In P. Dias, D. Moreira & A. Quintas-Mendes (Coords.), *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital* (pp.148-178). Lisboa: UAb.
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência Universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Martinho, D., & Jorge, I. (2016). Os constrangimentos dos professores do ensino professor presencial em relação à adoção do ensino online. *RIED*, 19(1), 161-182.
- Mello, D. E., & Barros, D. M. V. (2017). Didática do Online: reflexões para o ensino superior. In D. Mello & T. Fernandes (orgs.), *Ensino Superior, Educação a Distância e eLearnig. Práticas e desafios* (pp.41-56). Santo Tirso: WhiteBooks.
- Navarro, P. L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea SA.
- Pereira, A., Quintas Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Postareffa, L., Katajavuoria, N., LindblomYlännea, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Sevillano, M. L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Sevillano, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson.
- Ukpokodu, O. (2008). Teachers' reflections on pedagogies that enhance learning in an online course on teaching for equity and social justice. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 227-255.
- Vázquez, E. (2011). *Las nuevas tecnologías en la mejora de los centros educativos*. Alemania: Editorial Académica española.
- Wirth, M. A. (2005). The proper study of instructional design. In R. Reiser & J. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp.336-341). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

(Página deixada propositadamente em branco)

## A Importância dos Valores Pessoais e da Motivação para a Atividade Letiva no Bem-Estar Psicológico dos Professores

Carla Cordeiro<sup>1</sup>, Vítor Gamboa<sup>2</sup> e Olímpio Paixão<sup>3</sup>

### Resumo

Neste estudo foi analisada a relação entre os valores pessoais e o comportamento motivacional dos professores no desempenho de duas tarefas específicas da atividade docente, bem como os efeitos destas duas variáveis nos níveis de bem-estar psicológico, à luz da Teoria da Autodeterminação (SDT) e da Teoria dos Valores Humanos de Schwartz. Participaram 345 professores (80.3% mulheres) do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com uma média de idades de 49.41 anos ( $DP = 7.17$ ) e com uma média de 25.07 anos ( $DP = 7.37$ ) de experiência profissional na atividade docente. Os resultados obtidos parecem estar de acordo com os pressupostos da SDT de que os valores intrínsecos facilitam um comportamento motivacional mais autodeterminado, enquanto os valores extrínsecos promovem os tipos menos autodeterminados de motivação. Os resultados sugerem ainda que os valores pessoais e o funcionamento motivacional produzem efeitos independentes no bem-estar psicológico dos professores.

Palavras-chave: valores pessoais; funcionamento motivacional; bem-estar dos professores; Teoria da Autodeterminação

---

1 Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Faro, Portugal. Email: carlapprcordeiro@gmail.com

2 Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Faro, Portugal. Email: vgamboa@ualg.pt

3 Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Faro, Portugal. Email: a38861@ualg.pt

## **The Importance of Personal Values and Motivation to Curricular Activities in Teachers' Psychological Well-Being**

### **Abstract**

This study analyses the relationship between personal values and the motivational behaviour of teachers among two specific tasks of teaching activity. Also, based on the Self-Determination Theory (SDT) and the Theory of Basic Human Values of Schwartz, it examines the effects of these variables in well-being levels. The sample consisted of 345 teachers (80.3% female) from basic and secondary education of Portugal. Participants mean age was 49.41 years old ( $SD = 7.71$ ), and the mean value for professional experience as teacher was 25.07 years ( $SD = 7.37$ ). The results seem to support the SDT assumptions, namely that intrinsic values facilitate a more self-determined motivational behaviour while extrinsic values promote the less self-determined types of motivation. In addition, the results suggest that personal values and motivational functioning produce independent effects on teachers' psychological well-being.

Keywords: personal values; motivational functioning; teacher's well-being; Self-Determination Theory

## **La Importancia de los Valores Personales y de la Motivación para Actividades Curriculares en el Bien-Estar Psicológico de los Profesores**

### **Resumen**

Este estudio analiza la relación entre valores personales y comportamiento motivacional de los profesores en la realización de dos tareas específicas de la actividad docente, y los efectos de estas dos variables en el bien-estar psicológico a la luz de la Teoría de la Autodeterminación (SDT) y de la Teoría de los Valores Humanos de Schwartz. Participaron 345 profesores (80.3% mujeres) de la Enseñanza Básica y Secundaria de Portugal. La edad media fue 49.41 años ( $SD = 7.17$ ) y la media de años de experiencia profesional como profesor fue 25.07 años ( $DP = 7.37$ ). Los resultados parecen estar de acuerdo con las premisas de la SDT de que los valores intrínsecos facilitan el comportamiento motivacional más auto determinado, mientras que los valores extrínsecos promueven las formas menos auto determinadas de motivación. Además, los resultados sugieren que los valores personales y el funcionamiento motivacional producen efectos independientes en el bien-estar psicológico de los profesores.

Palabras Clave: valores personales; funcionamiento motivacional; bien-estar de los profesores; Teoría de la Autodeterminación

## Introdução

Vários estudos apontam para o facto de os professores apresentarem níveis muito baixos de motivação no trabalho, os quais são acompanhados por elevados níveis de stresse e baixos níveis de bem-estar, quando comparados com outros grupos profissionais (e.g., Bizarro & Braga, 2005; Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Fernet, Trépanier, Austin, & Levesque-Côté, 2016; Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; Gomes, Silva, Mourisco, Mota, & Montenegro, 2006; Jesus & Lens, 2005; Timm, Mosquera, & Stobäus, 2010; Zacharias et al., 2011).

Neste domínio, a investigação tem vindo a demonstrar que quando os professores estão intrinsecamente motivados na sua profissão, e quando se propõem a desenvolver as tarefas profissionais pelo seu valor intrínseco, tendem a apresentar um funcionamento motivacional mais autodeterminado, com efeitos positivos na concretização de metas ou objetivos, no envolvimento profissional e no bem-estar (Gagné & Deci, 2005; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Jesus & Lens, 2005; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Por outro lado, quando as tarefas são desenvolvidas por razões controladas externamente, o funcionamento motivacional é menos autodeterminado, podendo traduzir-se num menor envolvimento nas tarefas e num menor empenhamento na concretização das mesmas. Assim, a importância atribuída à tarefa, pelo seu grau de concordância com os valores intrínsecos do indivíduo, pode regular a qualidade do comportamento motivacional empregado na sua concretização e o grau de satisfação com ela obtido (Deci & Ryan, 2000; Gangé & Deci, 2005; Milyavskaya, Nadolny, & Koestner, 2014; Perlman, 2013; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007).

Na literatura, parece ser consensual que os sistemas de valores são estruturas cognitivas, organizadoras e estáveis, que caracterizam cada indivíduo e que este utiliza para atribuir significado à realidade, conferindo-lhe coerência na seleção de objetivos e de metas significativas a atingir, nos vários contextos da vida (Brown & Kelly, 1996; Eccles & Wigfield, 2002; Sagiv & Schwartz, 2000). Apesar de os efeitos positivos que a investigação parece apontar ao desempenho profissional dos professores por razões intrínsecas, concordantes com o *self* (e.g., Fernet et al., 2016; Li, Wang, You, & Gao, 2015; Thomson & Palermo, 2014), designadamente nos níveis de satisfação com a escolha profissional realizada (Borges, 1996; Lin, Shi, Wang, Zhang, & Hui, 2012; Watt & Richardson, 2007), tanto quanto nos foi possível concluir pela revisão da literatura, são escassos os estudos que tenham analisado as relações entre os processos motivacionais e os sistemas de valores pessoais, no exercício da atividade docente. Por conseguinte, se os valores atribuem coerência às escolhas de metas valorizadas pelos indivíduos (Fernet et al., 2012; Jesus & Lens, 2005; Rheinberg,

Vollmeyer, & Rollett, 2000), parece-nos que seria da maior relevância analisar esta relação, de modo a podermos prever os seus efeitos no funcionamento motivacional, em tarefas como a atividade letiva, e no bem-estar dos professores.

Num primeiro momento, procurámos analisar as relações entre as variáveis motivacionais e os valores pessoais, no sentido de esclarecer que tipo de valores pessoais encontram expressão nas tarefas docentes e se estes se associam a um tipo de funcionamento motivacional mais ou menos autodeterminado, em função do valor extrínseco ou intrínseco atribuído à tarefa. Num segundo momento, quisemos avaliar o efeito preditivo das variáveis valores e motivação nos níveis de bem-estar e de satisfação com a vida dos professores.

Para tal, e no que respeita à investigação dos valores pessoais, este estudo suporta-se na Teoria dos Valores Humanos de Schwartz (1992), a qual nos permite interpretar o carácter mais intrínseco ou extrínseco dos valores dos professores. Schwartz propõe uma das teorias mais consistentes sobre os valores, na qual sugere um sistema de organização em dez tipos: Poder, Realização, Hedonismo, Estimulação, Autodeterminação, Universalismo, Benevolência, Tradição, Conformidade e Segurança (Savig & Schwartz, 2000). Este sistema de dez valores básicos está organizado num esquema circular de relações de conflito e concordância, num *continuum* motivacional dinâmico, distribuindo-se ainda por quatro dimensões de valores de ordem superior, ou de segunda ordem: Abertura à mudança, Autotranscendência, Conservação e Autopromoção. Neste esquema circular de representação dos valores, a proximidade indica também o nível de concordância da motivação que lhe é subjacente. Assim sendo, podemos considerar que os quadrantes Autopromoção e Autotranscendência se opõem, uma vez que os valores Poder e Realização, associados ao primeiro, estão em oposição com os valores Universalismo e Benevolência, incluídos no segundo. Por sua vez, os quadrantes Abertura à mudança e Conservação também se encontram em posição oposta, na medida em que se considera que os valores Autodeterminação e Estimulação se opõem aos valores Segurança, Tradição e Conformidade. Os primeiros assentam na independência de pensamento e na inovação, enquanto os últimos se baseiam na limitação da individualidade e na resistência à mudança. Segundo os proponentes desta teoria, a estrutura do sistema de valores é universal, pelo que as diferenças individuais decorrem apenas do modo como cada indivíduo prioriza o seu sistema de valores. Nesta linha de pensamento, o modelo circular ajuda-nos a compreender e a prever as relações que ocorrem entre comportamentos e valores, em função da prioridade relativa que as pessoas atribuem a cada um dos valores específicos (Schwartz, 1992, 2006).

No estudo do funcionamento motivacional, por sua vez, recorreremos à Teoria da Autodeterminação (SDT) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002), enquanto teoria abrangente e integradora dos fenómenos motivacionais, na medida em que a mesma



se debruça sobre o carácter universal dos fenómenos psicológicos da motivação, com aplicação em diferentes campos da vida pessoal e profissional, entre eles o vasto campo da educação (e.g., Fernet, Guay, & Senécal, 2004; Jesus & Lens, 2005; Sheldon & Krieger, 2007). A SDT qualifica o comportamento motivacional num *continuum* de autodeterminação, dependendo a sua regulação do grau de internalização no *self* de valor atribuído à tarefa ou objetivo a atingir, com diferentes efeitos no bem-estar.

Na avaliação dos efeitos dos valores e do funcionamento motivacional no bem-estar dos professores, tivemos em consideração os constructos de bem-estar psicológico e satisfação com a vida. O primeiro permite-nos discriminar os níveis de bem-estar em dimensões específicas, mais internas e autónomas ou mais dependentes da relação com os outros e com o meio (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), enquanto o segundo nos oferece uma leitura mais abrangente do bem-estar individual, traduzida numa medida global de satisfação com a vida (Diener, 2009; Diener & Lucas, 2000). Assim sendo, e embora estejamos na presença de referenciais teóricos distintos, consideramos que os modelos de suporte a esta investigação têm em comum, à semelhança de outros modelos encontrados na literatura (e.g., Feather, 1991), uma conceção de valores como forças motivacionais do comportamento individual, em resposta aos desafios impostos pelo ambiente, e como meio de satisfação de necessidades básicas do ser humano, essenciais ao seu desenvolvimento e bem-estar (e.g., Deci & Ryan, 2000, 2008; Ehrlich, 2012; Feather, 1991; Ryan & Deci, 2000, 2002).

A revisão da literatura sustenta que a relação entre os constructos valores pessoais, motivação e bem-estar é conceptualmente relevante. Neste pressuposto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar, num primeiro momento, o impacto dos valores individuais no funcionamento motivacional dos professores numa atividade central à sua profissão, a atividade letiva, e, num segundo momento, o efeito conjunto dos valores e das variáveis motivacionais no bem-estar e na satisfação com a vida.

Neste sentido, a organização do estudo baseou-se na expectativa de que os valores pessoais dos professores predizem o funcionamento motivacional nas tarefas de trabalho (atividade letiva) (H1), mais concretamente, os valores intrínsecos surgem positivamente associados aos tipos de funcionamento motivacional mais autodeterminado, enquanto os valores extrínsecos se associam positivamente aos tipos de funcionamento motivacional mais controlado. Nesta linha de pensamento, podemos então esperar que os objetivos de vida com valor intrínseco são aqueles que estão associados mais diretamente à satisfação das necessidades psicológicas básicas e ao funcionamento motivacional mais autodeterminado (e.g., Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2000; 2002). Por sua vez, as aspirações de carácter mais extrínseco prendem-se com a procura de sinais externos de aprovação ou de reforço de terceiros, e estão mais associadas à frustração das necessidades básicas e a um

funcionamento motivacional com regulação controlada (Kasser & Ryan, 1996; King & Napa, 1998). A segunda hipótese, por seu turno, postula que os valores pessoais dos professores predizem os níveis de bem-estar e de satisfação na vida (H2), sendo que os valores Abertura à mudança e Autotranscendência (intrínsecos) surgem positivamente associados aos níveis de bem-estar e de satisfação, enquanto os valores Conservação e Autopromoção (materialistas) se relacionam negativamente com aquelas variáveis (Brown & Kelly, 1996; Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005). Efetivamente, na compreensão da complexa relação que certamente existirá entre valores pessoais e bem-estar psicológico (e.g., Robbins & Kliewer, 2000; Schwartz, 2006; Vansteenkiste et al., 2007), não podemos deixar de lembrar que a profissão de professor está muito orientada para a relação com os outros (Borges, 1996; Vieira, 2007). Neste sentido, a relação que se observa entre os valores mais intrínsecos, como a Abertura à mudança e Autotranscendência, e os níveis de bem-estar, pode estar a ser moderada pelo ajustamento que o professor experimenta com o seu contexto profissional (e.g., Schwartz, 2011).

Por último, o funcionamento motivacional dos professores prediz o bem-estar individual e a satisfação na vida, mesmo depois de controlado o efeito dos valores pessoais (H3). Os tipos mais autorregulados (motivação intrínseca e regulação identificada) surgem positivamente associados ao bem-estar e à satisfação, observando-se a situação inversa com os tipos menos autorregulados (regulação introjetada e regulação externa) e com a Amotivação (e.g., Deci & Ryan, 2000; Fernet et al., 2004). De referir ainda que foram consideradas como variáveis de controlo: o sexo, a idade, a experiência profissional e o grau académico, uma vez que estas variáveis surgem na literatura como correlatos de diferentes facetas do funcionamento motivacional e do bem-estar dos professores (e.g., Collie & Martin, 2017; Fernet et al., 2004; Watt & Richardson, 2008).

## **Método**

### **Participantes**

A amostra é constituída por 345 professores do Ensino Básico e Secundário de Portugal Continental, dos quais 277 são mulheres (80.3%), com idades entre os 31 e os 65 anos ( $M = 49.41$ ,  $DP = 7.17$ ). A experiência profissional dos professores, traduzida em anos de serviço docente, varia entre os 4 e os 42 anos, sendo o valor

médio de 25.07 anos ( $DP = 7.37$ ). Relativamente ao grau académico, 231 dos professores possuem bacharelato ou licenciatura (67%), enquanto os restantes possuem pós-graduação, mestrado ou doutoramento.

## Medidas

Foi utilizado um *Questionário de Dados Sociodemográficos* para a recolha de informação sobre idade, sexo, grau académico e experiência profissional (anos) dos participantes.

Escala de Valores Humanos de Schwartz (Schwartz, 2003; adaptação de Vala, Torres, & Ramos, 2006) - Esta escala apresenta 21 itens, os quais traduzem diversas preferências relacionadas com os valores (e.g., Item 12 - "Um homem/mulher para quem é importante ajudar os que o/a rodeiam. Preocupa-se com o bem-estar dos outros"), sendo a resposta dada numa escala de tipo *Likert* (1 = Não tem nada a ver comigo; 6 = Exatamente como eu). A pontuação de cada valor resulta da média das respostas aos itens que o avaliam. Por sua vez, as dimensões de valores de segunda ordem são avaliadas pela média resultante das pontuações obtidas nas respostas aos itens referentes aos valores que compõem a cada dimensão. No que diz respeito à precisão da medida, no estudo de validação de Granjo e Peixoto (2013), obtiveram-se os seguintes valores de consistência interna para os valores de segunda ordem: Autotranscendência (.80); Conservação (.73); Autopromoção (.73) e Abertura a mudança (.79). Os procedimentos de Análise Fatorial Confirmatória (AFC) revelaram um bom ajustamento ao modelo teórico, com uma estrutura em quatro fatores,  $\chi^2/df = 2.913$ ; CFI = .90; GFI = .91; PCFI = .73; PGFI = .66; RMSEA = .065. No presente estudo, os valores de alfa encontrados, apesar de ligeiramente mais baixos, mantêm um nível aceitável, a saber: Autotranscendência (.73), Conservação (.70), Autopromoção (.72) e Abertura a mudança (.73).

Foi utilizada a Escala de Motivação para Tarefas de Trabalho para Professores (Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008; adapt. Gamboa, Cordeiro, & Paixão, em preparação) no sentido de avaliar a motivação subjacente à atividade docente. Trata-se de uma escala com 90 itens, distribuídos equitativamente por seis tarefas, desenvolvida para avaliar cinco tipos de motivação: Motivação Intrínseca, Regulação Identificada, Regulação Introjetada, Regulação Externa, e Amotivação. As seis tarefas referem-se a atividades desempenhadas pelos professores, a saber: Preparação das Aulas, Atividade Letiva, Avaliação dos Alunos, Gestão da Sala de Aula, Tarefas Administrativas, e Tarefas Complementares. Tendo como base a SDT, cada item remete para as razões subjacentes ao envolvimento do docente numa determinada

tarefa (e.g., item 4 - “Porque o meu trabalho o exige”; item 8 - “Porque é importante para mim realizar esta tarefa”). No estudo relativo à sua versão original (Fernet et al., 2008), os valores de consistência interna variam entre .96 (Motivação Intrínseca) e .81 (Amotivação), sendo que no presente estudo, que considerou apenas a tarefa atividade letiva, os valores de consistência interna variam entre .91 (Motivação Intrínseca) e .68 para a Regulação Externa.

Foi utilizada a Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP - Ryff, 1989; adapt. Ferreira & Simões, 1999) para avaliar o bem-estar dos participantes enquanto constructo multidimensional, e que se organiza nas facetas: Aceitação de Si, Crescimento Pessoal, Objetivos de Vida, Relacionamento Positivo com os outros, Domínio do Ambiente e Autonomia. No presente estudo apenas foram considerados 42 itens relativos às dimensões Autonomia (e.g., “Não tenho medo de exprimir as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias às opiniões da maioria das pessoas”,  $\alpha = .79$ ), Domínio do Ambiente (e.g., “Sou bastante competente a gerir as diversas responsabilidades da minha vida quotidiana”,  $\alpha = .84$ ) e Relações Positivas com os outros (e.g., “Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades”,  $\alpha = .85$ ), por avaliarem os domínios mais diretamente associados à satisfação das necessidades psicológicas básicas propostas no modelo da SDT.

A Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction With Life Scale* - SWLS - Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; adapt. Simões, 1992) foi utilizada para avaliar a componente cognitiva do bem-estar subjetivo (e.g., Item 3 - “Estou satisfeito com a minha vida”). A escala é composta por cinco itens e as respostas devem ser dadas através de uma escala de tipo Likert (1 = Discordo muito; 5 = Concordo muito). Os resultados podem variar entre um mínimo de 5 (baixa satisfação) e um máximo de 25 (elevada satisfação). No estudo de validação para a população portuguesa (Simões, 1992), confirmou-se a unidimensionalidade da escala, com um bom nível de precisão ( $\alpha = .77$ ), sendo que o presente estudo apresenta valores de consistência interna também adequados ( $\alpha = .88$ ).

## **Procedimentos de Recolha e Análise de Dados**

O procedimento utilizado para a recolha de dados da amostra compreendeu a construção de um formulário online (Google Docs.) para preenchimento dos instrumentos apresentados anteriormente. Seguidamente, o formulário foi enviado por correio eletrónico a todas as escolas secundárias do ensino público de Portugal Continental. Após a recolha, todos os questionários foram numerados e as suas respostas foram introduzidas numa base de dados previamente preparada para o

efeito. Foram realizadas análises de estatística descritiva, calculadas correlações entre as variáveis em estudo e estimados os coeficientes de determinação, através de equações de regressão hierárquicas e lineares.

## Resultados

Pela análise da Tabela 1, e tendo por referência o ponto intermédio da escala de resposta, na variável Valores (*Likert* 1-6), podemos verificar que o valor médio mais elevado surge na Autotranscendência ( $M = 5.28$ ;  $DP = .58$ ) e que a pontuação média mais baixa ocorre na Autopromoção ( $M = 3.32$ ;  $DP = .92$ ). Nas variáveis de motivação para a atividade letiva, avaliadas com recurso a uma escala de resposta tipo *Likert* (1-7), podemos observar que os valores médios mais elevados surgem na Regulação Identificada ( $M = 6.28$ ;  $DP = 1.06$ ) e na Motivação Intrínseca ( $M = 5.99$ ;  $DP = 1.23$ ). Por sua vez, no que diz respeito à variável Bem-estar, é a dimensão Relações Positivas com os outros que apresenta o valor médio de resposta mais elevado ( $M = 4.66$ ;  $DP = .77$ ).

Tabela 1  
Correlações entre as variáveis em estudo (N = 345)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Abertura Mudança																	
2. Auto transcendência	.37**																
3. Conservação	.09	.34**															
4. Autopromoção	.33**	.03	.33**														
5. Regulação Intrínseca	.01	.15**	-.05	-.07													
6. Regulação Identificada	.03	.21**	.04	-.04	.83**												
7. Regulação Introjogada	.04	.02	.19**	.14*	.09	.14**											
8. Regulação Externa	.06	-.01	.20**	.22**	-.02	.00	.45**										
9. Amotivação	.01	-.11*	.15**	.22**	-.43**	-.47**	.16**	.23**									
10. Autonomia	.22**	.30**	-.17**	-.20**	.15**	.17**	-.16**	-.17**	-.23**								
11. Relações Positivas	.17**	.21**	.04	-.09	.27**	.28**	-.18**	-.19**	-.28**	.44**							
12. Domínio Ambiente	.25**	.11*	-.06	-.06	.17**	.18**	-.20**	-.15**	-.28**	.48**	.46**						
13. Satisfação vida	.12*	.05	.05	-.02	.12*	.12*	-.12*	-.14**	-.13*	-.08	-.26**	.13*					
14. Idade	.01	.15**	-.03	-.13*	-.05	-.05	-.05	.00	.01	.11*	.14**	.07	.06				
15. Sexo	-.10	.05	.03	-.02	.13*	.10	-.05	-.05	.05	.01	.11*	.18**	.09	-.08			
16. Exp. Profissional	-.01	.16**	-.04	-.11	-.01	-.03	-.04	-.01	.00	-.01	-.07	-.09	.09	.90**	-.04		
17. Grau acadêmico	.07	-.11*	-.06	.14**	-.11*	-.01	-.07	.11*	.13*	.11*	.10	.10	.05	-.02	-.02	-.01	
Média	4.26	5.28	3.99	3.32	5.99	6.28	3.76	3.68	1.85	4.29	4.66	4.36	3.52	49.41	Mas.	BL	25.07
/ DP	/74	/58	/87	/92	/123	/106	/2.11	/1.57	/1.34	/62	/77	/73	/89	/717	19.7%	67%	/7.37
Min./ Máx.	2/5	3/6	1/6	1/5	1/7	1/7	1/7	1/7	1/7	1/5	2/6	2/6	1/5	31/65	Fem.	MD	4/42
α	.73	.73	.70	.72	.91	.86	.91	.68	.87	.79	.84	.85	.88	-	80.3%	33%	-

\*p < .05; \*\*p < .01; Sexo, Mas. = masculino (0), Fem. = feminino (1); Experiência Profissional em anos de serviço; BL = bacharelato ou licenciatura (0);

MD = mestrado ou doutoramento (1).

A Tabela 1 apresenta ainda as correlações entre as variáveis em estudo, sendo possível observar que, no que diz respeito às variáveis sociodemográficas, a idade correlaciona de forma positiva com a Autotranscendência ( $r = .15; p < .01$ ), com a Autonomia ( $r = .11; p < .05$ ), e com as Relações positivas com os outros ( $r = .14; p < .01$ ). A variável sexo apresenta associações positivas com as variáveis Regulação intrínseca ( $r = .13; t = -2.143; p < .05$ ) e Relações positivas com os outros ( $r = .11; t = -2.002; p < .05$ ), sendo o resultado favorável às mulheres. Por último, o grau acadêmico apresenta correlações significativas de sinal negativo com a Autotranscendência ( $r = -.11; t = 1.993; p < .05$ ) e com a Motivação intrínseca ( $r = -.11; t = 2.091; p < .05$ ). Em ambos os casos os valores médios mais elevados surgem no grupo com um nível de habilitações mais baixo (bacharelato ou licenciatura). Em sentido contrário, surgem as correlações com a Autopromoção ( $r = .14; p < .01$ ), com a Regulação Externa ( $r = .11; p < .05$ ), e com a Amotivação ( $r = .13; p < .05$ ).

No que se refere às associações entre Valores e Motivação, a dimensão Auto-transcendência correlaciona positivamente com a Motivação intrínseca ( $r = .15; p < .01$ ) e com a Regulação identificada ( $r = .21; p < .01$ ). A dimensão Conservação, por sua vez, correlaciona positivamente com as formas mais controladas de motivação para as atividades letivas, a saber: Regulação introjetada ( $r = .19; p < .01$ ), Regulação externa ( $r = .20; p < .01$ ) e Amotivação ( $r = .15; p < .01$ ). Por último, a dimensão Autopromoção também apresenta correlações positivas com os tipos de motivação menos autodeterminados, destacando-se os valores observados com a Regulação externa ( $r = .22; p < .01$ ) e com a Amotivação ( $r = .22; p < .01$ ). Na análise das associações entre o bem-estar e a satisfação com a vida, podemos observar correlações positivas entre as dimensões de Abertura à mudança e Autotranscendência com as três dimensões do bem-estar, sendo o valor mais elevado entre o da associação entre a Autotranscendência e Autonomia ( $r = .30; p < .01$ ). Por outro lado, verifica-se também que a Autonomia correlaciona negativamente com a Conservação ( $r = -.17; p < .01$ ) e a Autopromoção ( $r = -.20; p < .01$ ). A variável Satisfação com a vida apresenta associação positiva com a Abertura à mudança ( $r = .12; p < .05$ ).

No que se refere às associações entre as variáveis motivacionais e o bem-estar psicológico, é possível observar correlações positivas entre os tipos mais autodeterminados (Regulação intrínseca e Regulação identificada) e as três dimensões do bem-estar, sendo que os valores mais elevados surgem entre a variável Regulação identificada e Relações positivas com os outros ( $r = .28; p < .01$ ). Por sua vez, os tipos de motivação mais controlados (Regulação introjetada, Regulação externa e Amotivação) correlacionam negativamente com todas as dimensões do Bem-estar. Neste caso, o valor de correlação mais elevado observou-se entre as Relações positivas com os outros e a Amotivação ( $r = -.28; p < .01$ ) e com a Autonomia ( $r = -.28;$

$p < .01$ ). Por último, a variável Satisfação com a vida apresenta correlações positivas com a Regulação intrínseca ( $r = .12$ ;  $p < .05$ ) e Regulação identificada ( $r = .12$ ;  $p < .05$ ) e correlações negativas com a Regulação introjetada ( $r = -.12$ ;  $p < .05$ ), Regulação externa ( $r = -.14$ ;  $p < .01$ ), e Amotivação ( $r = -.13$ ;  $p < .01$ ).

Tabela 2  
Coeficientes da regressão para a variável Motivação - Atividade Letiva (N=345)

	Motivação Intrínseca	Regulação Identificada	Regulação Introjetada	Regulação Externa	Amotivação					
<b>Bloco I</b>				.015	.015					
Idade	-.174	-.119	-.114	.063	.061					
Sexo	.122*	.091	-.061	-.041	.052					
Grau acadêmico	-.111*	-.089	-.077	.109*	.128*					
Experiência prof.	.148	.083	.063	-.069	-.051					
<b>Bloco II</b>										
Abertura mudança	-.022	-.041	.021	.013	.010					
Autotranscendência	.185**	.245**	-.048	-.080	-.173**					
Conservação	-.111	-.045	.176**	.186**	.160*					
Autopromoção	-.026	-.018	.078	.154**	.163**					
F	3.110*	3.003**	1.805	3.290**	1.071	2.477*	1.262	3.980**	1.642	4.369**
R <sup>2</sup>	.035	.067	.021	.068	.012	.056	.015	.087	.019	.094
$\Delta F$	3.110*	2.830*	1.805	4.282**	1.071	3.847**	1.262	6.614**	1.642	6.981**
$\Delta R^2$	.035	.031	.021	.047	.012	.043	.015	.072	.019	.075

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Sexo, Mas. = masculino (0), Fem. = feminino (1); Experiência Profissional em anos de serviço; BL = bacharelato ou licenciatura (0); MD = mestrado ou doutoramento (1).

A Tabela 2 apresenta os modelos de regressão no estudo do efeito dos Valores nas variáveis da Motivação para a atividade letiva, depois de controlados os efeitos das variáveis sociodemográficas (Bloco I). Assim, o bloco das variáveis sociodemográficas (Bloco I) explica 3.5 % da Motivação Intrínseca ( $F = 3.110$ ;  $p < .05$ ), sendo preditores individuais significativos o sexo ( $\beta = .122$ ;  $p < .05$ ) e o grau acadêmico ( $\beta = -.111$ ;  $p < .05$ ). O segundo Bloco, relativo aos valores, acrescenta 3.1 % à variância explicada ( $F = 2.830$ ;  $p < .05$ ). Neste caso, a dimensão Autotranscendência é a única variável que prediz a Motivação Intrínseca ( $\beta = .185$ ;  $p < .01$ ). No que diz respeito à Regulação identificada, o bloco relativo aos valores (Bloco II) explica 4.7% da variância ( $F = 4.282$ ;  $p < .01$ ), sendo que a variável Autotranscendência surge novamente



como o único preditor individual significativo ( $\beta = .245$ ;  $p < .01$ ). O conjunto das quatro dimensões dos valores (Bloco II) explica 4.3% da Regulação introjetada ( $F = 3.847$ ;  $p < .01$ ). Neste Bloco, a Conservação surge como o único preditor individual significativo ( $\beta = .176$ ;  $p < .01$ ). Em relação à Regulação externa, para além do efeito do Bloco I, que explica apenas 1.5 % desta variável, no Bloco II ( $F = 6.614$ ;  $p < .01$ ), relativo aos valores, surgem dois preditores significativos: a Conservação ( $\beta = .186$ ;  $p < .01$ ) e a Autopromoção ( $\beta = .154$ ;  $p < .01$ ). Por último, importa referir que o Bloco II, que explica 7.5% da variância da Amotivação ( $F = 6.981$ ;  $p < .01$ ), oferece três preditores individuais: a Autotranscendência ( $\beta = -.173$ ;  $p < .01$ ), a Conservação ( $\beta = .160$ ;  $p < .05$ ) e a Autopromoção ( $\beta = .163$ ;  $p < .01$ ).

Tabela 3  
Síntese das regressões hierárquicas para as variáveis Bem-Estar e Satisfação ( $N=345$ )

	Autonomia		Relações positivas		Domínio do ambiente		Satisfação					
Idade		-.067		-.224		.006		-.109				
Sexo		-.043		.052		-.080		.018				
Grau académico		.027		-.090		.135*		.045				
Experiência profissional		.161		.142		-.005		.186				
Abertura mudança		.188**		.183**		.274**		.165**				
Autotranscendência		.313**		.153*		.044		-.043				
Conservação		-.214**		.019		-.030		.087				
Autopromoção		-.217**		-.175**		-.163**		-.103				
Intrínseca			-.003		.070		.072	.072				
Identificada			.098		.155		.067	.057				
Introjetada			-.097		-.172**		-.157**	-.089				
Externa			-.051		-.076		-.060	-.119*				
Amotivação			-.072		-.105		-.186**	-.059				
F	1.177	11.955**	8.752**	2.160	5.068**	7.212**	2.192	5.058**	6.970**	1.063	1.614	2.494**
R <sup>2</sup>	.014	.222	.256	.025	.108	.221	.025	.107	.215	.012	.037	.089
$\Delta F$	1.177	22.436**	3.045*	2.160	7.803**	9.605**	2.192	7.750**	9.060**	1.063	2.152	3.794**
$\Delta R^2$	.014	.208	.034	.025	.083	.113	.025	.082	.107	.012	.025	.052

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Sexo, Mas. = masculino (0), Fem. = feminino (1); Experiência Profissional em anos de serviço; BL = bacharelato ou licenciatura (0); MD = mestrado ou doutoramento (1).

Procurando dar resposta ao principal objetivo do presente estudo, na Tabela 3 são apresentados os coeficientes das regressões hierárquicas realizadas para determinar os contributos dos valores (Bloco II) e da motivação para a atividade letiva (Bloco III), variáveis independentes, nos níveis de Bem-Estar e na Satisfação, variáveis dependentes, depois de controlado o efeito das variáveis sociodemográficas (idade, sexo, grau académico e experiência profissional) (Bloco I).

Globalmente, os valores Abertura à mudança e Autotranscendência têm um efeito positivo no Bem-estar e na Satisfação com a vida, enquanto que nos valores Conservação e Autopromoção o efeito tem sinal contrário. Concretizando, no que se refere à Autonomia, o Bloco II explica cerca de 21% da variância ( $F = 22.436; p < .01$ ), sendo de assinalar que as quatro dimensões valores surgem como preditores individuais significativos: Abertura à mudança ( $\beta = .188; p < .01$ ), Autotranscendência ( $\beta = .313; p < .01$ ), Conservação ( $\beta = -.214; p < .01$ ) e Autopromoção ( $\beta = -.217; p < .01$ ). O Bloco III, relativo às variáveis motivacionais, apenas acrescenta 3.4% à variância explicada ( $F = 3.045; p < .05$ ), não oferecendo nenhum preditor individual significativo. No que diz respeito à variável dependente Relações positivas, as variáveis relativas aos valores explicam 8% da variância ( $F = 7.803; p < .01$ ). O Bloco III, que reúne as cinco variáveis motivacionais, acrescenta 11% à variância explicada ( $F = 9.605; p < .01$ ), sendo a Regulação introjetada o único preditor individual significativo ( $\beta = -.172; p < .01$ ). Ainda no que se refere ao Bem-estar, os valores (Bloco II) explicam cerca de 8% da variância do Domínio do ambiente ( $F = 7.750; p < .01$ ), emergindo como preditores individuais significativos a Abertura à mudança ( $\beta = .274; p < .01$ ) e a Autopromoção ( $\beta = -.163; p < .01$ ). Por sua vez, com a inclusão do Bloco III, relativo às variáveis motivacionais, a variância explicada é incrementada em 11% ( $F = 9.060; p < .01$ ). Neste último Bloco, surgem dois preditores significativos, a Regulação introjetada ( $\beta = -.157; p < .01$ ) e a Amotivação ( $\beta = -.186; p < .01$ ). Por último, no que se refere à variável Satisfação com a vida, o Bloco I explica cerca de 1.2% da variância, sendo o valor incrementado para cerca de 4% com a introdução do Bloco II (valores) e para 9%, com o contributo do Bloco III (motivação) ( $F = 3.794; p < .01$ ). É nos Blocos II e III que encontramos os dois preditores individuais significativos, a saber: a Abertura à mudança ( $\beta = .165; p < .01$ ) e a Regulação externa ( $\beta = -.119; p < .05$ ).

## Discussão dos resultados

No presente estudo tivemos como principal objetivo analisar em que medida os valores pessoais e a motivação para a atividade letiva predizem o bem-estar psicológico dos professores. Em linha com este objetivo, num primeiro momento, quisemos saber quais os valores mais salientes, ou com maior expressão, nos professores da nossa amostra. Assim, na avaliação dos valores pessoais, os professores atribuíram maior importância às dimensões Autotranscendência e Abertura à mudança. A primeira compreende os valores de Universalismo e Benevolência, que representam, no seu conjunto, a compreensão, a preocupação com o desenvolvimento e bem-estar dos outros, a sabedoria e a responsabilidade (Schwartz, 2006). A predominância deste

tipo de valores, nesta classe profissional, parece estar de acordo com as evidências encontrados na literatura acerca da escolha vocacional dos professores poder ser determinada por um sentido de missão, vocação e altruísmo (e.g., Borges, 1996) e pela vontade de contribuir para o desenvolvimento dos jovens e da sociedade (e.g., Lin et al., 2012). A Abertura à mudança, por sua vez, que agrega os valores Estimulação e Autodeterminação, visa a gratificação pessoal, o desejo de atividades desafiantes e a independência de pensamento e de ação (Schwartz, 2006), sendo que estes valores também estão subjacentes às razões apontadas pelos professores para a escolha da sua profissão (e.g., Watt & Richardson, 2007). No que se refere aos tipos de motivação para o envolvimento na atividade letiva, ganham expressão as suas formas mais autorreguladas (intrínseca e regulação integrada), tal como se tem vindo a observar em vários estudos que abordaram a motivação dos professores à luz da teoria da autodeterminação (e.g., Fernet et al., 2016; Jesus & Lens, 2005). Estes resultados sugerem assim que os professores se envolvem na atividade letiva sobretudo por escolha pessoal, ou então movidos pelo interesse que a própria tarefa lhes suscita e pelo prazer que dela retiram.

Na análise do efeito dos valores na Atividade letiva, a Autotranscendência prediz as formas mais autorreguladas de comportamento motivacional (Motivação Intrínseca e Regulação Identificada). Estes dados, que globalmente estão de acordo com a literatura (e.g., Deci & Ryan, 2000; Sagiv & Schwartz, 2000; Schwartz, 2006), vêm sublinhar que são precisamente os valores que expressam um contributo social e uma preocupação com os outros que promovem um envolvimento mais intrínseco, ou movido por uma escolha pessoal, neste domínio da atividade docente. Por outro lado, tal como esperávamos, os valores de Conservação, surgem como preditores das formas menos autodeterminadas do comportamento (Regulação Introjetada, Regulação Externa e Amotivação) (e.g., Kasser & Ryan, 1996; King & Napa, 1998). Neste caso, a importância atribuída à segurança e ao respeito pelos compromissos e normas vigentes, que no meio escolar são diversas e em grande quantidade, pode estar a promover um envolvimento por razões externas, também designadas de instrumentais (ex., sou pago para fazê-lo). Estes resultados podem ser lidos adentro da malha conceptual da SDT, a qual postula que o funcionamento motivacional tende a ser mais autodeterminado, quando dirigido a metas e valores bem internalizados e concordantes com o *self* (Autotranscendência), e mais controlado, quando movido em resposta a pressões externas (Deci & Ryan, 2000, 2008).

Num terceiro momento, propusemo-nos analisar os efeitos dos valores e da motivação no bem-estar psicológico e na satisfação com a vida nos professores. Observando as relações entre as variáveis Valores e Bem-estar, podemos constatar que a Abertura à mudança e a Autotranscendência predizem o bem-estar e a satisfação com a vida,

podendo este efeito significar que, neste grupo de profissionais, a autodeterminação e a procura de desafios traduzem-se em sentimentos de bem-estar e de satisfação com a vida, oferecendo por essa razão um efeito protetor relativamente às situações de *burnout* observadas tão frequentemente nos professores (Jesus & Lens, 2005). Em sentido contrário, e também de acordo com as hipóteses formuladas, os valores de Conservação e de Autopromoção surgem com uma associação negativa com o bem-estar e com a satisfação. Nestes casos, onde estão representados os valores que visam a satisfação de necessidades mais extrínsecas (Poder, Conformidade e Segurança), a prática profissional estará a ser realizada numa evidente submissão às regras e às normas que obrigam os professores à sua execução, com evidentes efeitos negativos no bem-estar destes profissionais (e.g., Deci & Ryan, 2008; Sagiv & Schwartz, 2000). Controlados os efeitos dos valores, e contrariamente à expectativa que inicialmente sustentámos na literatura, os níveis mais autorregulados do funcionamento motivacional não emergem como preditores significativos do bem-estar e da satisfação com a vida. Efetivamente, se considerarmos que a satisfação com a atividade letiva, no que se refere às necessidades de competência e de autonomia, depende em grande parte dos resultados dos alunos, os quais não são controlados pelo professor, então o efeito dos tipos motivacionais mais autorregulados no bem-estar pode estar a ser mediado por variáveis contextuais ou relativas ao rendimento dos alunos. Num outro sentido, e neste caso de acordo com as hipóteses formuladas, as formas menos autorreguladas de motivação predizem o bem-estar e a satisfação. Por outras palavras, o envolvimento na atividade letiva por razões controladas externamente, ou seja, que não se encontram no âmbito da agência individual, diminuem os níveis de bem-estar e o grau de satisfação com a vida (Gagné & Deci, 2005; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Jesus & Lens, 2005; Perlman, 2013; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007).

## Conclusões

O nosso estudo sugere que os valores pessoais predizem facetas do funcionamento motivacional dos professores, mais especificamente, no âmbito da atividade letiva. Por outras palavras, a forma como cada professor organiza a sua matriz de valores, mais orientado para o universalismo e benevolência ou mais orientado para o poder ou a segurança, parece ter impacto nas razões subjacentes ao envolvimento na atividade letiva, as quais, grosso modo, podem ser mais ou menos intrínsecas. Por conseguinte, podemos inferir que, neste coletivo de profissionais de educação, os valores surgem associados a diferentes níveis de regulação do comportamento, assinalando a importância de se romper com visões, ou abordagens, meramente quantitativas no domínio da motivação

dos professores. O bem-estar, por seu turno, também parece refletir os efeitos da valorização das tarefas avaliadas pelos professores. Neste caso, as tarefas que permitem a expressão de valores pessoais intrínsecos promovem o bem-estar dos professores e as tarefas que visam a obtenção de valores extrínsecos reduzem o seu bem-estar. No que diz respeito ao funcionamento motivacional, foram também observados efeitos significativos no bem-estar, sendo de assinalar que as formas menos autorreguladas surgem negativamente associadas com os níveis de bem-estar e de satisfação dos professores. Em síntese, para que o bem-estar dos professores possa ser otimizado é desejável que as tarefas profissionais sejam estimulantes, desafiantes, permitam o exercício da sua criatividade e liberdade de pensamento e de ação e que visem o desenvolvimento dos outros e o contributo social, num clima de relações interpessoais saudáveis, sustentadas em sentimentos de afeto e confiança. É desejável também que o funcionamento motivacional dos professores seja autorregulado, num clima de escola positivo, e capaz de lidar com as pressões externas e com as contrariedades do quotidiano.

Para uma compreensão mais aprofundada destes resultados, e assinalando desde já uma das limitações do trabalho aqui apresentado, seria desejável recorrer a um estudo longitudinal, que nos permitisse analisar eventuais variações no funcionamento motivacional e nos níveis de bem-estar dos professores, ao longo do ano letivo, ou em ciclos mais alargados da carreira docente. Sugerimos ainda uma abordagem centrada nas pessoas (*person-centered approach*), procurando identificar perfis de valores nos professores e analisar o modo como os grupos se diferenciam no funcionamento motivacional e no bem-estar relacionado com a atividade docente. Por último, consideramos que seria interessante alargar o estudo das relações entre os valores pessoais e o funcionamento motivacional a outros domínios de atividade dos professores, como será o caso da preparação das aulas, ou as tarefas administrativas, oferecendo uma visão mais completa do comportamento motivado destes profissionais.

## Referências Bibliográficas

- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser Professor em Época de Mal-Estar Docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas*, II Série, vol. XXII, 17-27.
- Borges, M. L. (1996). "Vocação" ou "Estratégia do Possível". Comunicação apresentada no III Congresso Português de Sociologia. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Brown, D., & Kelly, C. R. (1996). Values in life role choices and outcomes: A conceptual model. *The Career Development Quarterly*, 44(3), 211-213.
- Collie, R., & Martin, A. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199-210.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Diener, E. (2009). The Science of Well-Being – The Collected Works of Ed Diener. *Social Indicators Research Series*, 37. doi: 10.1007/978-90-481-2350-6
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41-78.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ehrlich, C. (2012). Be careful what you wish for but also why you wish for it – Goal-striving reasons and subjective well-being, *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 493-503, doi: 10.1080/17439760.2012.721382
- Feather, N. T. (1991). Human Values, Global Self-Esteem, and Belief in a Just World. *Journal of Personality*, 59, 83-107. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00769.x
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 39-56.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Fernet, C., Trépanier, S., Autin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.
- Ferreira, J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de bem-estar psicológico (EBEP). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida(Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (Vol. 2, pp. 111-121). Braga: APPORT/SHO
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 331-362.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). Stress Ocupacional no Ensino: Um Estudo com Professores dos 3º Ciclo e Ensino Secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.

- Granja, M., & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da Escala de Valores Humanos de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia, 11*(1), 3-17. doi: 10.14417/Lp.699
- Jesus, S. N., Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology, 119*-134.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*(3), 280-287.
- King, L. A., & Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 156-165.
- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences, 80*, 113-118.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 227-248. doi: 10.1080/1359866X.2012.700047
- Milyavskaya, M., Nadolny, D., & Koestner, R. (2014). Where Do Self-Concordant Goals Come From? The Role of Domain-Specific Psychological Need Satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*(6), 700-711 doi: 10.1177/0146167214524445
- Perlman, D. J. (2013). Effective teaching and motivation: application of self-determination theory. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education, 3*(2), 31-37.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation: Theory, research, and application* (pp. 503-529). San Diego: Academic Press.
- Robbins, S. B., & Kliewer, W. L. (2000). Advances in theory and research on subjective well-being. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4<sup>th</sup> ed.) (pp.310-345). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination, 1*, 3-33.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99-104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology, 30*, 177-198.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire Development Package of the European Social Survey* (pp.259-319). Retirado de [www.Europeansocialsurvey.org](http://www.Europeansocialsurvey.org)
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie, 47*(4), 929-968. doi:10.3917/rfs.474.0929.

- Schwartz, S. H. (2011). Studying Values: Personal Adventure, Future Directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 307-319. doi: 10.1177/0022022110396925
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 883-897.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXVI*(3), 503-515.
- Thomson, M. M., & Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education, 44*, 56-68.
- Timm, E. Z., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-estar e Subjetividade - Fortaleza - X*(3), 865-885.
- Vala, J., Torres, A., & Ramos, A. (2006). *Inquérito social europeu - Resultados globais*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., & Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80*(2), 251-277.
- Vieira, L. S. (2007). *A Realização Pessoal na Relação Pedagógica. Estudo do Bem-Estar Subjectivo de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Algarve, Faro.
- Watt, H., & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation for the FIT - Choice Scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202.
- Watt, H., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408-428.
- Zacharias, J., Mendes, A. R., Lettnin, C., Dohms, K. P., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2011). Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Revista Educação por Escrito - PUCRS, 2*, 16-30.



## Jovens que Não Aprendem? Pesquisa-intervenção a partir do Teatro-Conversação

Libéria Rodrigues Neves<sup>1</sup> e Ana Lydiá Bezerra Santiago<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo refere-se à apresentação de uma pesquisa-intervenção realizada com jovens identificados na escola em situação de fracasso escolar, no que concerne à aprendizagem e/ou ao comportamento. A pesquisa foi desenvolvida junto a quatro turmas de alunos do 3º Ciclo do Ensino Fundamental no Brasil, e teve como objetivo aprender e intervir naquilo que aparece como sintoma na escola. Aqui serão descritos o processo e o resultado referente a uma dessas turmas, a dos alunos considerados, por parte de seus professores, incapazes de aprender. O trabalho aposta na metodologia da Conversação de orientação psicanalítica, introduzindo-se recursos teatrais na produção da palavra, constituindo-se o Teatro-Conversação.

Palavras-chave: pesquisa-intervenção; fracasso escolar; conversação; teatro

---

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Departamento de Ciências Aplicadas à Educação). Email: liberianeves@gmail.com

2 Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Departamento de Ciências Aplicadas à Educação). Email: analydia.ebp@gmail.com

## **Young People who do not Learn? An Intervention-research using Conversation-Theatre**

### **Abstract**

The present study refers to the presentation of an intervention-research carried out with young people identified at schools in scholar failure situation, concerning learning and/or behaviour. The research has been carried out along four classes of students of the third cycle of Fundamental Education, and aimed at learning and intervening upon what appears to be a symptom at school. Here we present the process and the results related to one of those classes, the one of the students considered, by the teachers, incapable of learning. The work relies on the methodology of Conversation of psychoanalytical orientation, introducing theatrical resources for the word production, which constitutes the Conversation-Theatre.

Keywords: intervention-research; scholar failure; conversation; theatre

## **¿Jóvenes que no Aprenden? Investigación-intervención desde el Teatro-Conversación**

### **Resumen**

El presente artículo se refiere a la presentación de una investigación-intervención realizada con jóvenes identificados en la escuela en situación de fracaso escolar, en lo que concierne al aprendizaje y/o al comportamiento. La investigación fue desarrollada junto a cuatro clases de alumnos del 3º Ciclo de la Enseñanza Fundamental, y tuvo como objetivo aprender e intervenir en lo que aparece como síntoma en la escuela. Aquí se describen el proceso y el resultado referente a una de esas clases, la de los alumnos considerados, por parte de sus profesores, incapaces de aprender. El trabajo apuesta por la metodología de la Conversación de orientación psicoanalítica, introduciendo recursos teatrales en la producción de la palabra, constituyéndose el Teatro-Conversación.

Palabras clave: investigación-intervención; fracaso escolar; conversación; teatro

## Introdução

O presente artigo refere-se à apresentação do trabalho decorrente de uma pesquisa-intervenção realizada com jovens identificados na escola em situação de fracasso escolar, no que concerne à aprendizagem e/ou ao comportamento. Aqui tratamos a pesquisa-intervenção como aquela que congrega o objetivo de constatar uma realidade, bem como de aprender sobre tal realidade a partir dos sujeitos envolvidos, apostando numa intervenção nessa realidade. Considera os elementos que possam surgir capazes de produzir um efeito de mudança de posição por parte dos sujeitos em relação a seus sintomas relacionados à educação escolar (Neves, 2014). Quando nos referimos ao termo sintoma, apontamos tratar-se de uma pesquisa de orientação psicanalítica.

Pode dizer-se que o mal-estar presente no campo da educação tem produzido, ao longo dos últimos anos, um diálogo entre os campos da Psicanálise e da Pedagogia. Entre outros elementos, as contribuições de Freud e de Lacan, a respeito do conceito de sintoma, apresentam as possibilidades de uma escuta singular daqueles que manifestam insucessos escolares persistentes.

O conceito de sintoma é fundamental na Psicanálise, e sua evolução ao longo das obras dos referidos autores, longe de se apresentar de forma linear, passa por muitas modificações. De acordo com Conde (2008), no decorrer da obra de Freud, o sintoma aparece como expressão de um conflito psíquico; mensagem do inconsciente; e satisfação pulsional. Já Lacan (1957/1998), a partir de sua leitura da obra de Freud, apresenta o sintoma como mensagem endereçada ao Outro<sup>3</sup>; gozo; e invenção. Definido enquanto invenção, pode ser compreendido como uma solução singular que o sujeito encontra para dar conta de seu lugar no mundo dos falantes - para lidar com a falta no Outro, modular sua satisfação. Entretanto, algumas vezes, essa solução se vê malsucedida, inviabilizando certo curso da vida, e, nesses casos, por vezes verifica-se a demanda de uma oportunidade para sua retificação.

Por tratar-se aqui de uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, parte-se da ideia de buscar aprender com o sintoma, de modo que esse aprendizado possa contribuir para a interpretação de problemas contemporâneos constatados na educação. Em especial, naquilo que, para além de questões sociais, referem-se à dimensão da singularidade, ou seja, à dimensão do sujeito.

---

3 Termo que Lacan utiliza para designar um lugar simbólico: da lei, da linguagem, do inconsciente. Vem escrito com letra maiúscula para diferenciar do outro imaginário ou lugar da alteridade especular.

Tal pesquisa, descrita em sua íntegra em Tese de Doutorado<sup>4</sup>, compõe o conjunto de ações do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação<sup>5</sup> (NIPSE), o qual vem desenvolvendo há quase uma década, entre outras atividades, pesquisa-intervenção com foco naquilo que aparece como sintoma na escola, verificado nas crianças e nos jovens, além do mal-estar manifesto nos docentes. Aquilo que insiste em se inscrever, resistindo às mais diversas iniciativas e propostas do discurso pedagógico para eliminá-lo ou educá-lo.

Em 2010, algumas escolas da rede pública de Belo Horizonte apresentaram uma demanda ao referido Núcleo de pesquisa, solicitando uma possível intervenção direcionada a alguns grupos de jovens, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais representavam uma realidade insuportável para a escola: persistente fracasso nos processos de ensino-aprendizagem, recusa das regras, desinteresse e/ou atos violentos dentro do ambiente escolar. A partir desta demanda, a pesquisa-intervenção foi desenvolvida em seis escolas mediante a construção de uma metodologia que opta, sobretudo, pelo uso de Conversações de orientação psicanalítica (Santiago, 2011).

Parte-se de uma Conversação Diagnóstica, momento em que se realiza o primeiro encontro com os professores, coordenadores e diretores, quando se analisam os problemas das instituições em foco, então tomadas como sujeitos. Nessa perspectiva, cada sintoma de uma instituição escolar representa formas variadas de expressão do Real impossível ou do limite do ato de educar; ou seja, refere-se ao inapreensível no processo de transmissão de conhecimentos, em cada época e em cada contexto específico (Santiago, 2011).

Após oferecer a palavra ao sujeito, e convidá-lo a tangenciar esse Real, ao longo de um conjunto de Conversações, finaliza-se o processo com uma Conversação Devolutiva, quando se pontua (para o sujeito) o seu percurso na linguagem. Esse momento de devolução, por vezes, alcança um efeito de escuta e responsabilização pelo sintoma.

Pretende-se apresentar e discutir, aqui, o processo e os resultados alcançados com a pesquisa junto a um grupo de jovens, estudantes do último ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte.

## **A Conversação de orientação psicanalítica e o Teatro como metodologia de pesquisa**

A partir de uma perspectiva psicanalítica, a Conversação pode ser pensada como um dispositivo clínico passível de utilizar-se numa pesquisa-intervenção. Foi

---

4 Este artigo é parte integrante da referida Tese, a qual não foi publicada.

5 Integrante da Linha de Pesquisa "Psicologia, Psicanálise e Educação" do Programa de Pós-graduação em "Educação: conhecimento e inclusão social", da Faculdade de Educação da UFMG.

elaborado por Jacques Allain-Miller nos anos 1990 (Santiago, 2008), possibilitando o exercício da Psicanálise aplicada, ou seja, para além de sua vertente puramente clínica, praticada em consultório.

Sua prática instaura-se a partir dos trabalhos do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN), desenvolvidos na França. Mais precisamente, de acordo com Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), foi criado em 1996, com a finalidade de abrir o campo da investigação ao diálogo da Psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança. Pode dizer-se, o CIEN instaura a prática da Conversação, inaugurando um dispositivo de investigação psicanalítica. O objetivo era, por meio de equipes interdisciplinares, visitar crianças e jovens nos lugares onde passam a maior parte de suas vidas, ou seja, a escola. Em sua proposta original, o trabalho foi realizado com as crianças e os adolescentes, estendendo-se posteriormente aos docentes.

A Conversação constitui uma prática da palavra para tratar as manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Busca-se uma mudança do falar livremente sobre os problemas. “O ponto de partida para as Conversações é o que não vai bem” (Santiago, 2011, p. 97), formulado por meio de queixas que, no caso da escola, paralisa a ação dos professores e produz identificações indesejáveis para os alunos, seguido da oferta de outro uso da palavra em que a queixa toma a forma de uma questão, e a questão a forma de uma resposta: invenções inéditas. A Conversação difere de outras formas de abordagem de grupos justamente por não partir de um saber estabelecido. Não contendo um roteiro prévio, que compreenda um ponto de partida, nem um mapa que permita atingir a chegada, se estabelece de forma a possibilitar efeitos de surpresa, num processo de associação livre produzida no coletivo (Miller, 2005), em que um significante pode fazer surgir um novo significante, na medida em que os sujeitos não são donos destes.

O grupo, tomado como um sujeito, produz uma fala a partir dos elementos singulares dos participantes, os quais constituem um discurso referente ao todo do sintoma daquele coletivo.

Cabe acrescentar, “a ficção da Conversação consiste em produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Resultando, muitas vezes, em algo novo – um ângulo novo, perspectivas inéditas.” (Miller, 2005, p. 20).

Assim, considerada uma metodologia orientada pela teoria psicanalítica, enseja uma prática de palavra – proposta, aberta e inovadora. Ou seja, parte de um convite a falar livremente, em determinado lugar, durante determinado espaço de tempo; e traz como aposta a produção de algo novo sobre o sintoma, capaz de provocar uma mudança de posição. Trata-se de um movimento de significantes que permite investigar e intervir ao mesmo tempo.

Mediada por um coordenador que ocupa um lugar esvaziado de sentido, embora com um saber suposto pelo grupo, favorece a elaboração do impasse a partir daqueles que de fato sabem sobre o sintoma. Desse modo, partindo da ideia do grupo (da escola, de uma turma, de um conjunto de docentes) como um sujeito, permite aprender sobre o sintoma e favorecer a retificação daquilo que não vai bem, ou seja, o que inviabiliza a realização da prática educativa.

Foi proposta ao NIPSE a realização de um trabalho com Conversações com os jovens citados anteriormente. Entretanto, muitos destes jovens não apresentavam desejo de conversar e, desse modo, decidiu-se realizar uma intervenção com introdução, na Conversação, de um objeto artístico, lúdico, capaz de propiciar a palavra – o Teatro (com seus múltiplos recursos).

Cabe destacar, a pesquisa-intervenção à qual se refere o presente artigo visou ofertar a palavra por meio dos recursos do Teatro introduzidos na realização da Conversação. Portanto, não configura uma intervenção com Teatro, e sim um modo de realizar Conversação com a introdução desse recurso, o qual aqui pode ser pensado também como um dispositivo.

A prática da Conversação, com o uso do Teatro, permite a participação dos múltiplos recursos que envolvem essa arte – a construção dramatúrgica, a construção de personagens, a improvisação, a interpretação ou a representação<sup>6</sup>. Tais recursos são geralmente explorados e propostos a partir de Jogos Teatrais (Neves & Santiago, 2009).

Trata-se aqui, então, de Teatro-Conversação (Neves, 2014), um dispositivo que, a partir de sua potência cênica e de linguagem, instala um modo de operar em frente ao sintoma num trabalho coletivo. Tal dispositivo, portanto, adentrou quatro das seis escolas onde se desenvolveu a pesquisa, e se apresentou a quatro turmas de jovens como alternativa de oferta da palavra e, assim, poder dizer do conflito, interrogar, localizar, produzir um saber, enlaçar o desejo.

Foram propostos de cinco a oito encontros, de duas horas de duração, realizados durante o horário das aulas, nas escolas, ou em horário alternativo a elas (por meio dos programas e projetos de tempo integral).

O número de encontros foi definido a partir de três aspectos objetivos: a oportunidade de se ver com os alunos durante uma quantidade razoável de tempo; espaços semanais entre os mesmos, de modo a colher-se o efeito de cada encontro; não interferir negativamente no andamento da rotina escolar, evitando-se prejuízos na carga horária e nas atividades.

---

6 Trata-se aqui da representação como a “mostração” de um elemento, referente a um objeto ou a um personagem, para que a plateia possa interpretar; e a interpretação como um modo singular, do ator, de compreender e transmitir sua compreensão acerca desse elemento.

Além da aposta de que, quando cientes da delimitação do tempo, os sujeitos/ alunos possam se mobilizar para o trabalho proposto, ou seja, a clareza do tempo para concluir o número de encontros pode produzir um efeito no tempo lógico do sujeito do inconsciente. Tal aposta fundamenta-se na indicação de Lacan, extraída do texto *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada*, onde o autor parte da análise de um sofisma para tratar da modulação temporal

“... o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir. Deve-se temporalizar a referência do ‘eu’ aos outros enquanto tais, para, dialeticamente, reduzir o momento de concluir o tempo para compreender, a durar tão pouco quanto o instante de olhar”. (1945/1998, p. 84)

A tensão do tempo, carregada de subjetividade, produz uma precipitação lógica que se transforma na tendência ao ato, provocando o sujeito a encurtar o instante de olhar para compreender e concluir.

A seguir, serão descritos o processo e os resultados referentes a uma das turmas, a dos alunos considerados, por parte de seus professores, incapazes de aprender. O título do tópico que descreve o trabalho vem fazer alusão a uma produção cênica desses alunos durante o desenvolvimento do processo.

### ***Romeu, Julieta, o Fantasma e o Mosquito: o drama dos alunos incapazes***

Nessa escola, localizada numa região vulnerável, na cidade de Belo Horizonte, desenvolveu-se a pesquisa-intervenção junto a duas turmas. Aqui será descrita uma delas, 3º Ano do 3º Ciclo – último ano do Ensino fundamental, em função de seu caráter coletivo de resultados insatisfatórios na escola.

Segundo seus dirigentes, essa era uma turma pela qual sentiam “pena”. Entendiam que representava o resultado de toda a má gestão anterior, pois os alunos surgiram e cresceram com ela. Tratava-se de um grupo de cerca de 30 jovens, muitos dos quais ficaram retidos<sup>7</sup> por mais de uma vez em mais de um Ciclo. Não houve condições de

---

7 No modelo da Escola Plural, em Belo Horizonte, a avaliação final passou a significar um diagnóstico global do processo vivido, subsidiando o próximo ciclo de formação, abolindo-se a reprovação com seus critérios clássicos. Diante disso, quando da detecção de algum aluno que não tenha alcançado um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao ciclo de idade, dificultando sua interação em seu grupo de referência, recomenda-se a permanência deste por mais um ano, nesse mesmo ciclo (Miranda, 2007). Mais recentemente, esse sistema vem passando por mudanças, entre as quais a sugestão de que o aluno poderá ficar retido ao final de cada ano.

oferecer-lhes algum tipo de projeto de intervenção a tempo, restando uma postura de desistência por parte dos docentes.

Diziam que, para essa turma, não havia perspectivas, e que talvez nem valesse a pena realizar o trabalho. Entretanto, como que por compaixão, iriam oferecer-lhes essa oportunidade, uma vez que envolveria o uso do Teatro, podendo trazer-lhes um alento lúdico.

Pelo fato de cursarem o último ano do Ensino Fundamental, e a maioria já com idade superior ao limite para cursar esse nível de ensino, em modelo regular, os alunos se encontravam próximos de desligarem-se da escola. Para a coordenação, os mesmos não apresentavam condições para cursar o Ensino Médio, considerando-os, lamentavelmente, “incapazes”. Diante disso, sugeriram que se tentasse trabalhar algo relacionado a profissões, no intuito de se despertar nos alunos algum interesse em perspectivas futuras.

### **Os primeiros encontros com os jovens**

Foram realizados seis encontros de duas horas/aula de duração com a turma, durante seis segundas-feiras. Usou-se um sistema de rodízio no uso dos horários (quinzenalmente se utilizavam os dois primeiros horários intercalados com o uso dos dois últimos), de modo que não perderiam sempre as mesmas aulas. Em quatro desses encontros, houve a presença de uma estagiária do NIPSE.

Ao longo do trabalho foram utilizadas as salas de aula e materiais simples, tais como: bastão de madeira, pandeiro, giz, lápis de cor, folhas de papel ofício, gravuras coladas em folhas de papel cartão.

No primeiro dia de trabalho, fomos muito bem recebidas pela gestão da escola; entretanto, esta não nos acompanhou até à turma para a devida apresentação. Apontou-nos a sala onde estavam para a qual nos direcionamos sozinhas.

Fomos igualmente bem recebidas pelos alunos, embora não tenham apresentado inicialmente muito interesse em relação ao que se faria ali. Tratava-se de uma turma majoritariamente feminina, com idades entre 14 e 16 anos. Muitos permaneciam em suas carteiras com cabeça baixa, outros olhando pela janela e os demais assentados sobre suas mesas, conversando uns com os outros, como se estivessem noutra lugar que não uma escola.

Propôs-se sentarem-se no chão, em roda. Alguns não aderiram à proposta, alegando não quererem sujar a roupa. Outros recusaram-se em participar dentro da roda, mas permaneceram na sala observando tudo e, às vezes, fazendo alguns comentários.

Essa roda se compôs de 20 alunos. Pareceu uma turma, de certa forma, unida e bastante entrosada; pareciam se respeitarem e se acolherem mutuamente em suas diferenças e peculiaridades. Relataram que lá havia o grupo dos “bagunceiros”, o dos



“quietinhos”, dos “novinhos”, dos “mais velhos”, dos “que bebem” e dos “estudiosos” – com liberdade, bom-humor e harmonia.

Após a descontração do primeiro momento, explicitou-se o motivo, os objetivos e o roteiro do trabalho. Os alunos então falaram um pouco de si próprios e de suas rotinas. Muitos participavam de Projetos Sociais ofertados na comunidade por instituições não governamentais. As meninas (e alguns meninos) afirmaram terem pouco tempo disponível, uma vez que auxiliavam suas famílias nos serviços do lar (arrumar a casa, cuidar de irmãos mais novos, preparar os alimentos).

Aos poucos, os alunos foram falando bastante ao longo do encontro. Alguns afirmaram suas dúvidas quanto à opção pelo Ensino Médio e a maioria já se definira por uma mesma escola da região para permanecerem estudando juntos (caso fossem aprovados). Apontaram um dos garotos da turma (que ficou de fora da roda ouvindo música com fones de ouvido; saía da sala; quebrava as regras e a lógica do trabalho) como o mais bagunceiro – o Lé.

Demonstraram bastante curiosidade e interesse em relação ao tema da sexualidade. Contaram que, durante as aulas, faziam circular uma folha de papel pela sala, onde conversavam sobre sexo por meio de perguntas e respostas; segundo eles, os mais experientes ensinavam os menos experientes. Poder-se-ia ter aproveitado melhor esse momento, dando maior espaço para tal conversa que se produziu coletivamente. Entretanto, decidiu-se por aproveitar a receptividade dos alunos para dar início ao trabalho, introduzindo a proposta de vivência de Jogos Teatrais.

Propôs-se um jogo corporal de caminhada pela sala, seguida de alguns comandos pautados pelo toque de um pandeiro utilizado no exercício (cumprimentos, olhares e toques nos colegas). Essa costuma ser uma boa atividade para iniciar o trabalho, uma vez que possibilita a interação, de forma divertida, além da desmecanização do corpo.

Os alunos divertiram-se muito, gritavam, riam, caíam no chão e quiseram permanecer na atividade por um bom tempo. Após se aquietarem e conseguirem participar do exercício em silêncio, concluiu-se a proposta, passando-se para a seguinte.

Distribuíram-se pela sala algumas gravuras de pessoas exercendo seus ofícios (operário em montadora de veículos, jogador de futebol, cozinheiro, professor, executivo, maestro, entre outros) para que os alunos escolhessem apenas uma, com a qual se identificassem. O trabalho continuaria na semana seguinte, se assim o quisessem.

Começou um alvoroço na busca pelas imagens oferecidas. Não tiveram nenhuma dificuldade em reconhecer que se tratava de profissões. Uma das alunas pegou uma gravura qualquer, contendo uma mulher na foto, afirmando que se tratava de uma médica pediatra. Outra (Gabi) saiu (brava!) em busca de algo que pudesse lhe interessar, uma vez que sobraram para ela profissões que não queria para si. Puxou

gravuras das mãos dos colegas, praguejou, até que encontrou a foto de uma mulher fazendo teatro de fantoches junto a um grupo de crianças. Contentou-se com essa imagem, dizendo que poderia ser professora. Outro (Júnior) escolheu a foto de um homem de terno e disse que seria advogado. Outra (Jessi) escolheu a foto de uma orquestra e disse que seria cantora de Ópera, como sua mãe de criação. Outra (Greice) pegou a foto de uma mulher bem-vestida e disse: “Como meu sonho é ser modelo, e não dá, então escolho esta” (a foto de uma mulher bonita, sem qualquer signo que pudesse definir claramente sua profissão ou atividade).

Alguns pediram para ficar com a mesma figura escolhida por outro colega, pois não haviam encontrado outra que os agradasse. Outro escolheu a figura do presidente dos EUA e disse querer ser prefeito. Após muito tumulto, todos se acomodaram com suas escolhas.

Como o tempo acabara, decidiu-se pela continuidade na semana seguinte, a partir daquelas imagens. Em seguida, foi pedido a eles que registrassem, numa folha de papel (como costumavam fazer na folha que circulava durante as aulas), como definiriam, com uma única palavra, aquele primeiro encontro. Surgiram expressões como: “Foi ótimo; cabuloso; legal; bom; interessante; maravilhoso; inesquecível; muito bom; tranquilo; adorei; foi pela orde, ok!!!; foi uma aula muito boa, tranquila, mas faltou um pouco de energia (Lé)”.

No segundo encontro, a recepção dos alunos ocorreu com mais intimidade. Retomou-se o trabalho com as figuras. Todos sabiam as figuras que haviam escolhido na semana anterior. Um grupo de meninas (uma parecia ser a líder – sempre com a cara fechada – e as demais, as seguidoras – muitas vezes sorriam e demonstravam vontade em participar) se definira como apenas observador. Lé mostrava-se mais falante, dava opiniões, mas não participava efetivamente. Os demais, mesmo que de forma bastante tumultuada, participaram maciçamente da proposta.

Esta consistia em, no primeiro momento, um aluno de cada vez, tentar reproduzir a imagem da figura com o próprio corpo – a posição no espaço, o gesto, a expressão; ou seja, transpor para o próprio corpo a imagem escolhida e interpretada.

No segundo momento, cada aluno deveria encenar (colocar movimento, som e sentido) na imagem. Para tal, tornou-se necessária a discussão sobre o que faziam aquelas pessoas, quem seriam elas, onde estavam, o que sentiam, pensavam, desejavam. Tal discussão permitiu a construção de personagens, bem como a verbalização, por parte dos alunos, de alguns de seus anseios, desejos, planos e medos. Permitiu ainda a troca de informações trazidas pelos alunos sobre as variadas e possíveis profissões; a socialização das profissões exercidas por seus pais e familiares; os caminhos a percorrer na busca de uma profissão e de um ofício. Ao final desse encontro, os alunos mostravam-se menos agitados e até mesmo um pouco cansados.

No terceiro encontro, como se demonstraram desanimados para o trabalho, propôs-se um jogo que convocaria a atenção, a memória e a concentração (elementos da cognição). Dispostos em roda, deveríamos lançar, uns para os outros, um bastão de madeira. Iniciou-se apenas com o lançamento livre, até que todos o fizessem sem medo de atingir ou ser atingido pelo bastão, e com a devida força e direção para que este chegasse ao colega. Trabalhou-se o olhar como comunicação não verbal.

Após essa conquista, acrescentou-se o desafio de dizer palavras juntamente com o lançamento do bastão. Iniciaram por dizer nomes de lugares. Pronunciaram nomes de vários ambientes da Vila onde moravam e, quando estes se esgotaram, perguntaram se “quarto” era lugar. Após lhes afirmar que sim, seguiram essa linha de raciocínio dizendo lugares como “laje”, “sala”, etc. Quando estes se esgotaram, perguntaram se “parque” era lugar e seguiram a linha de espaços públicos, hospitais, etc. Esse deslocamento permitiu aos alunos maior abstração em relação ao conceito de lugar, convocando o pensamento metafórico e a imaginação para se construir um conhecimento.

Em seguida, migraram para nomes de cidades e países, mesmo sem (visivelmente) saberem muito bem diferenciar estes daquelas.

O grupo de meninas já citado não participou; mas, atentas, elas se manifestaram com risadas e torcidas. Outros participavam de algumas rodadas, saíam do jogo, voltavam... Lé envolveu-se, completamente, nessa atividade. Demonstrou habilidades e conhecimentos em todas as áreas. No tema lugares, citou países do Leste Europeu, Ásia e Oceania; citou nomes de estados e cidades brasileiras, bem como de pontos da cidade de Belo Horizonte.

Acabado o tema de lugares, vários outros foram sugeridos pelos alunos: nomes de frutas, animais, novelas e, em seguida, apenas palavras iniciadas por uma mesma letra. Lé acrescentou a regra de “quem errar sai”, e a atividade tornou-se um jogo de regras e de disputa, porém bastante harmoniosa e divertida.

Como última proposta, Lé sugeriu que cada jogador pronunciasse qualquer palavra de sua vontade, a qual sugeriria a palavra do jogador seguinte. Essa modalidade proposta para o jogo, devidamente orientada pela coordenadora do trabalho, carregava uma semelhança com o efeito da Associação Livre, constituindo um convite a que o sujeito da experiência tomasse distância da coerência, como condição de dizer, algumas vezes, coisas inesperadas. Entretanto, não houve tempo suficiente para fazer esse uso do jogo; e não se pôde dimensionar o efeito da atividade para os participantes.

Vários alunos que ainda não haviam participado, ou participaram parcialmente, mantiveram-se nessa atividade. Somente o soar do sinal para o horário do recreio conseguiu interromper o jogo.

## De objetos a sujeitos

No quarto encontro, a maioria dos alunos da sala construiu a roda com as cadeiras e os demais ficaram no entorno, apenas observando e dando alguns palpites na conversa que se desenrolava. Falou-se de uma briga entre duas alunas, ocorrida dentro da escola e, a partir daí, discutiram-se as opiniões dos alunos acerca do ocorrido, das condutas de ambas as envolvidas, da intolerância, da postura da direção da escola, do papel dos Guardas Municipais<sup>8</sup>, do desfecho da situação conflituosa.

Após essa discussão, Lé questionou que, apesar da intervenção referir-se a Teatro, a turma ainda não fizera realmente Teatro, até aquele momento. Começaram, então, a discutir sobre a possibilidade de montar uma peça teatral. Falaram do desejo de criar um texto de ficção, com uma história de terror, sobre um romance – Romeu e Julieta – trágico, que fosse cômico. Pontuou-se que estavam misturando demais e, diante disso, um aluno afirmou que todos esses gêneros faziam parte do cotidiano de qualquer um.

Todos então começaram a dar sugestões e ideias, configurando-se um espaço e um momento de criação coletiva, processo de construção também utilizado no Teatro, o qual requer intensa participação, disponibilidade e entrosamento do grupo. Utiliza-se nesse processo o imaginário dos atores, o repertório pessoal de cada um, os processos inconscientes e conscientes. O resultado de um processo desses é imprevisível e sua prática admite níveis de hierarquia, mesmo que a contribuição de cada um seja considerada tão importante quanto qualquer outra. O processo revela-se extremamente complexo para um grupo de atores profissionais; entretanto, extremamente fluido para esse grupo de jovens considerados “incapazes”.

Passou-se à anotação das falas e propostas dos alunos, as quais seriam transpostas para um texto dramático. Os alunos sugeriram figurino, cenário, coreografia e efeitos especiais.

Concluídas as anotações das contribuições dos alunos, Lé salientou que o grupo teatral precisava que ter um nome. Nesse momento, um aluno sugere o nome de *O Barco Voador*, o qual caracterizava fielmente o surrealismo coerente, presente no contexto e na história construída por eles. Isso é típico dos textos do Teatro do Absurdo, o qual propõe revelar o inusitado, desvelando o real como se fosse irreal, com forte ironia. Os alunos demonstraram ter percebido claramente isso pois, para se conseguir o efeito de suas ideias, mostrava-se imprescindível a utilização de alguns recursos cênicos, por mais simples que fossem.

No quinto encontro levou-se o texto, realizado a partir de suas ideias, para ser apresentado à turma e lido em sala. *Romeu, Julieta, o Fantasma e o Mosquito*, um drama

---

8 Registra-se na cidade de Belo Horizonte a presença de agentes da Guarda Municipal dentro das escolas públicas municipais (além de outros equipamentos e serviços públicos), com fins de orientação e proteção do patrimônio e seus usuários.

em que Julieta, picada pelo mosquito transmissor da Dengue, escolhe tornar-se igual a ele para que possa sobreviver ao veneno inoculado; Romeu se mata após a decisão de Julieta, seguido de diversas outras mortes, culminando no extermínio do mosquito e de Julieta pelo Fumacê que dedetizava a Vila naquele instante. Resta apenas um fantasma, irônico, imortal, que convoca todos os personagens defuntos, ao final, para dançarem a música *Thriller*, de acordo com o videoclipe do cantor Michael Jackson.

Contendo elementos cômicos e trágicos, o que permeia a história criada pelos alunos, de fato, é o impossível do encontro com o outro sexo. Esta pode a constituir a tarefa mais complexa a ser cumprida pelo sujeito adolescente (Stevens, 2004), ocupando sua cabeça e envolvendo suas ações na maior parte do tempo. Todos temos que nos haver com isso e encontrar uma solução para lidar com esse impossível. Poder dizer sobre isso revela-se uma boa maneira de dar tratamento à angústia que envolve o evento. Talvez a criação do esquete possa ter contribuído para esse tratamento e minimização da angústia, pois, ao longo dos encontros, a agitação, a dispersão e o desinteresse foram se minimizando.

Os alunos adoraram o texto final; e os mais envolvidos logo começaram a dividir os personagens para fazer a leitura.

Tudo se definiu rapidamente, exceto quem faria o papel de Julieta. Havia três candidatas e, diante disso, Júnior (que faria o papel de Romeu) sugeriu que houvesse uma eleição por meio de voto secreto. Feito isso, Duda foi eleita por unanimidade, o que gerou frustração e decepção em Greice e Jessi – as outras concorrentes, desejosas por interpretar essa personagem.

Lé não quis assumir nenhum personagem. Os colegas disseram que ele tinha muita dificuldade de leitura. O aluno foi então convidado para ser o assistente de direção – papel que exerceu o tempo todo com maestria.

Configurou-se um esquete teatral contando com dez personagens, entre protagonistas, coadjuvantes e a figuração. Enquanto faziam uma leitura interpretativa do texto, os demais alunos permaneciam atentos; riam muito e alguns até davam opiniões na interpretação dos colegas.

No sexto encontro iniciou-se a marcação das cenas. Foi necessário substituir Julieta, uma vez que Duda havia faltado em função de enjoos, fruto de uma gravidez recém-descoberta. Usou-se algum tempo do encontro para ouvir a opinião dos alunos sobre a substituição, a nova atriz, a responsabilidade para com os ensaios, o uso de preservativos e a gravidez na adolescência. A temática de sexualidade retorna como demanda de conversa; mas os alunos ficaram divididos entre conversar sobre o assunto e falar sobre ele por meio da cena.

Júnior sugeriu que Julieta deveria ser interpretada por Greice, pois ele já fora apaixonado por ela, o que facilitaria sua encenação. Aproveitou-se para falar sobre algumas técnicas de interpretação teatral e da relação entre ficção e realidade.

Como Jessi havia assumido o papel provisoriamente e demonstrou total afinidade, competência e desejo em relação àquele personagem, decidiu-se coletivamente que ela faria Julieta. Iniciou-se então o ensaio – o que durou todo o restante do encontro.

Os demais alunos davam opiniões, saíam de sala, voltavam, conversavam. E, em meio a certo tumulto, foi se delineando um esquete teatral totalmente protagonizado pela turma – a turma dos “incapazes”.

Ao fim do encontro, definidos todos os detalhes, os alunos decidiram por apresentar o resultado ali, para toda a comunidade escolar. Ficou combinado então aguardar instruções da coordenação da escola para agendamento de uma data em que o esquete pudesse então ser apresentado. Convidados a avaliarem o trabalho, todos se manifestaram e deram um retorno positivo em relação aos encontros, inclusive os grupos que se mantiveram participando de fora da cena.

Tentou-se agendar a apresentação dos alunos, junto à coordenação, por três vezes. Esta desmarcou-a e demonstrou claro desinteresse pela produção dos mesmos. Conseguiu-se então agendar para o último dia de atividade na escola – dia da entrega dos resultados aos pais. Ou seja, dia em que pouquíssimos alunos iriam à escola, uma vez que não haveria aulas nem outra atividade.

Chegando à hora marcada, ao procurar a coordenação, o responsável não se lembrava do agendamento, o que demonstrou que ele não havia confirmado a data com o grupo. Justificou o desencontro na falta de responsabilidade dos alunos para com o trabalho. Sua afirmação foi então refutada, de modo que este reconheceu que houve descrédito por parte da escola para com a produção da turma sobre a qual mantinham conceitos predefinidos e imagens cristalizadas em relação às suas potencialidades e perspectivas de desempenho. Como havia a última reunião de professores nesse dia, o coordenador convidou as pesquisadoras a participar e relatar o trabalho.

Na reunião, ao iniciar a descrição do esquete construído pelos alunos, alguns professores riram e debocharam da produção dos jovens. Continuou-se a explanação, de modo que, aos poucos, foram silenciando e ouvindo com maior atenção. Terminada a fala, a diretora da escola chamou a atenção para o fato de que todos os tópicos presentes no esquete se referiam aos temas trabalhados pelas disciplinas ao longo do ano – gêneros literários, Shakespeare, combate ao mosquito transmissor da Dengue, o gênero *pop* na música.

Lamentaram não terem dado o devido espaço para que os alunos apresentassem o resultado do trabalho e constataram que suas preconcepções, no que se refere ao não-aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos escolares, não procediam de todo.

Meses depois, uma das Conversações realizadas pelo CIEN em Belo Horizonte, a partir da participação de alguns professores da rede municipal de ensino, obteve a notícia de que o professor de Língua Portuguesa, no ano seguinte, resgatara o texto produzido pelo grupo e o encenou com outros alunos atores, destacando e

valorizando a autoria dos alunos do ano anterior. Além disso, instituiu-se um grupo de representantes dos alunos, os quais passaram a participar de modo sistematizado das decisões na (e para) a escola. Desde então, a escola vem escutando suas demandas e negociando mudanças na medida do possível.

## **Os jovens ensinam sobre o aprender**

A partir do que os jovens desta pesquisa nos ensinam, cabe perguntar: Será que os alunos não aprendem? O desinteresse diante do ensinado, muitas vezes demonstrado pelos alunos, faz com que os professores afirmem que os alunos não aprendem? Ou as formas de se verificar essa aprendizagem não tangem o realmente aprendido?

Os professores da escola a que pertence essa turma afirmavam que os alunos não aprendiam. Muitas vezes, não aprendiam mesmo – era o caso de Lé, que se encontrava no final do 3º Ciclo, em vias de completar 16 anos de idade, sem conseguir realizar uma leitura com segurança. Outras vezes, aprendiam o suficiente, mas os professores não conseguiam mensurar – o que se verifica em suas notas e retenções.

Ocorrerá um problema com os modos de se avaliar? Os jogos permitiram aos alunos conhecer o que sabiam, e o esquete os convocou a recorrer aos seus conhecimentos acomodados para se construir um novo. Além disso, ao longo do processo, temas como a profissão, o futuro e a sexualidade puderam ser tocados a partir da conversa coletiva desencadeada pela proposta – a Conversação.

A elaboração do esquete, possivelmente, significou uma maneira diferente de representar o conhecimento escolar, baseada na interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações e para um movimento cognitivo transdisciplinar. Esse fato, de certa forma, foi reconhecido pelos educadores durante a reunião em que foi feita a descrição do trabalho, tomando forma de uma Conversação Devolutiva.

Santiago (2005) argumenta que a impossibilidade concernente ao ato de educar, reivindicado por Freud, qualifica apenas as modalidades do ato cujo efeito não se pode antecipar. Desse modo, na transmissão de um determinado conhecimento, pelo professor, para um grupo de alunos, uns aprendem, outros não. Mas, e quando nenhum aluno aprende? – Hipótese anunciada pelos professores. Podemos indicar de um impasse na transmissão, talvez pelo fato de os professores acreditarem aí na incapacidade dos alunos em receber.

O espanto dos educadores diante dos vários aprendizados, verificados no texto construído pelos alunos, bem como em suas articulações para a elaboração dos elementos que viabilizassem a execução do mesmo, talvez aponte a suposição de saber como elemento primordial na relação transferencial professor/aluno – participante e talvez definidora dos rumos da relação ensino/aprendizagem.

A partir da abordagem lacaniana da transferência (Lacan, 1960/1992), como suposição de saber, pode-se pensá-la como um dado estrutural da posição do sujeito diante do Outro. Desse modo, introduzindo consequências para outros campos além da clínica, onde um lugar ocupado pelo Outro é solicitado pelo sujeito. Referindo-se à educação, o aluno solicita o professor a responder do lugar de quem sabe. É nesse ponto que ocorreria a transmissão, no sentido de se transmitir o desejo de saber.

Pode-se partir do pressuposto de que o professor é alguém que transmite algo que, embora ele não detenha, ele porta. Destarte, a aprendizagem se realiza por meio do suporte da relação (transferencial) com ele. Pode-se dizer (invertendo os termos da tese básica de toda a Pedagogia hegemônica) que o objeto do conhecimento seja um intermediário.

Os recursos do Teatro, apropriados pela Conversação, ofereceram uma intervenção que parece ter contribuído para localizar a barreira da transmissão entre os professores e os alunos silenciados pelo excesso de saber sobre os mesmos, em especial, sobre suas incapacidades diante do saber escolar.

Em alguns momentos, ao longo da pesquisa-intervenção junto a este grupo, no lugar da inibição, o jogo teatral provocou o ato, seguido da demanda pela interpretação; em outros, permitiu que o ato fosse traduzido em palavra, demonstrando que pode transformar a “atuação” em encenação e em Conversação.

Quanto ao sujeito escola, esta, angustiada, busca ajuda apresentando uma demanda de pesquisa-intervenção (mesmo com descrédito) para tratar um de seus problemas – um grupo de alunos, uma classe inteira, em situação de fracasso: jovens que fizeram o percurso do Ensino Fundamental na escola e foram incapazes de aprender. E, embora a responsabilidade pelo fracasso inicialmente estivesse no Outro – a gestão anterior ou o próprio déficit dos alunos –, por meio de uma abertura – a escuta da devolução do trabalho –, surge um furo no saber que permite a entrada de algo inédito sobre os alunos.

Como aqueles haviam sido os últimos dias daqueles jovens naquela escola, fica difícil precisar as mudanças geradas em seus desempenhos escolares a partir da pesquisa-intervenção; embora seja possível verificar a mudança em relação ao interesse, em vários momentos do trabalho, sobretudo no movimento de tentar mostrar, para toda a comunidade escolar, o produto que construíram ao longo dos encontros. Os jovens puderam falar e se perceberam capazes e desejosos em demonstrar seu saber ao Outro da escola.

## **Considerações finais**

Não se pretendeu, nessa pesquisa-intervenção, resolver os problemas dos alunos ou mesmo o problema da escola com os alunos, no que se refere à adequação. Buscou-se aprender sobre o que configura um problema para esses sujeitos, qual



a função que este problema cumpre, além de lhes oportunizar o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir, de modo a lhes possibilitar a implicação no problema, bem como a mudança de posição – caso se permitam.

Os recursos do Teatro foram introduzidos na metodologia da Conversação para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção realizada a partir do sintoma do fracasso escolar verificado no 3º Ciclo de aprendizagem nas escolas, configurando-se como uma oportunidade de trabalho criativo, mas, acima de tudo, como possibilidade de expressão da subjetividade por meio da oferta da palavra, de sua ressignificação, ou da construção de questões que assumiram forma de respostas para alguns jovens.

Além de aprender sobre os sintomas escolares, a pesquisa permitiu também a intervenção junto aos jovens e, a partir desta, a intervenção junto aos professores no sentido de perceberem o efeito de seu ensino em seus alunos.

No caso descrito, diante de um espaço onde a aposta no sujeito vigora e a palavra é convocada a circular, os alunos demonstraram habilidades e competências que, de certa forma, desconstruíram concepções cristalizadas e abalaram a firmeza do discurso da escola em relação à turma – uma turma dramática – composta por um grupo de alunos incapazes.

Havia uma descrença por parte dessa turma em relação à escola, ao saber ofertado pela escola, embora, de certa forma, este houvesse sido transmitido. Mas também aflorava visível uma recusa da escola em relação a esses alunos, inviabilizando qualquer transmissão de desejo de saber. Pode-se pensar a recusa dos alunos como um espelho da recusa dos professores em relação à produção destes no ambiente escolar – no caso, atualizado no desinteresse pelo esquete teatral.

Mas pode-se apostar que a intervenção na recusa dos alunos teve efeito na recusa dos professores em relação ao que poderia vir dos mesmos, fato de certo modo verificado na retomada do texto produzido por aqueles jovens bem como no acolhimento posterior de representantes de alunos nas decisões da (e na) escola.

Aposta-se que o momento da devolução tenha significado uma intervenção capaz de mobilizar o discurso corrente na escola, dotado de identificações cristalizadas em relação àqueles sujeitos. Tais discursos e identificações podem constituir um impasse diante do processo de aprendizagem desses alunos, os quais pareciam responder com a única forma de palavra “escutada” pela escola: a incapacidade.

O avanço das teorias pedagógicas depara-se com o entrave das concepções cristalizadas, apropriadas pelos sujeitos da educação, diante da angústia gerada pelos desafios constituintes da tarefa do ensinar e do aprender. De acordo com Freud (1937/1975), governar, psicanalisar e educar encerram algo de impossível, exatamente por haver uma dimensão subjetiva, pulsional, “ineducável” – um resto que demarca a tarefa sempre como “não-toda”.

Considerando que os sintomas nunca cessam, apenas se modificam, torna-se necessário pensar a escola como um local incompleto, onde se demanda um trabalho constante, de provocar o inédito, sempre que se afirme que algo não vai bem.

## Referências bibliográficas

- Conde, H. (2008). *O sintoma em Lacan*. São Paulo: Escuta.
- Freud, S. (1937/1975). *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (M. A. M. Rego, Trad.). In J. Salomão (Org.), (Vol. 23, pp. 239-288). Rio de Janeiro: Imago.
- Lacan, J. (1945/1998). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In *Escritos* (pp. 197-214). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1957/1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In *Escritos* (pp. 496-536). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1960/1992). *O seminário, livro 8: a transferência* (D. D. Estrada, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Miller, J.-A. (2005). *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós.
- Miranda, G. V. de (2007). Escola Plural. *Estudos Avançados*, 21(60), 61-74. doi: 10.1590/S0103-40142007000200005
- Miranda, M., Vasconcelos, R., & Santiago, A. (2006). Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *Psicanálise, educação e transmissão*, 6, SP. Consultado em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000\\_0032006000100060&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000_0032006000100060&script=sci_arttext)
- Neves, L. R. (2014). *Teatro-Conversaão na Escola: O uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Neves, L. R., & Santiago, A. L. B. (2009). *O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- Santiago, A. L. (2005). *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santiago, A. L. (2008). O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em Psicanálise e educação. In L. Castro & V. L. Besset (Orgs), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.113-131). Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ.
- Santiago, A. L. (2011). Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In A. L. Santiago & R. H. Campos, *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade* (pp. 93-99). Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff. BH: Editora PUC Minas.
- Stevens, A. (2004). Adolescência, sintoma da puberdade. *Revista Curinga: Clínica do Contemporâneo*, 20, 27-39.

## Educação Poética: Um Programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>1</sup>

João Manuel Ribeiro<sup>2</sup>, Isabel Festas<sup>3</sup> e Maria Helena Damião<sup>4</sup>

### Resumo

Admitindo que o valor educativo da poesia decorre da resposta que as características específicas deste texto desencadeiam nos leitores – a *literariedade* –, defende-se uma abordagem pedagógica que incida na promoção dos três níveis dessa resposta: *foregrounding*, *desfamiliarização* e *transformação de conceitos e sentimentos*. Assim, foi elaborado um programa com o objetivo de promover esta resposta. Através de um design quase-experimental, foram criadas três condições, em que participaram 9 professores e 158 alunos do 4.º ano de escolaridade. Os resultados apontam para a superioridade do grupo que participou no programa, relativamente à transformação de conceitos e sentimentos. Os alunos que leram os textos mas que não seguiram o programa não apresentaram qualquer melhoria relativamente a um grupo a quem apenas foi recomendado que respeitasse as orientações curriculares, o que indicia que a mera exposição à poesia não é suficiente para desencadear a resposta adequada.

Palavras-chave: valor educativo da poesia; programa de poesia; literariedade; texto poético

---

1 Este trabalho teve o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia [Bolsa: SFRH/BD/37217/2007]

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: joaomanuel-ribeiro30@gmail.com

3 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: ifestas@fpce.uc.pt

4 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: hdamiao@fpce.uc.pt

## **A Poetry Programme for 4<sup>th</sup> Grade Pupils of Portuguese Primary Education**

### **Abstract**

Considering that the value of poetry arises from the responses elicited in readers by the specific characteristics of this type of text – the *literariness* –, this paper calls for a pedagogic approach aimed at promoting the three levels of reader response: *foregrounding*, *defamiliarization* and *transformation of concepts and feelings*. This was the basis for devising a programme aimed to promote such kind of response. Through a quasi-experimental design, three conditions were created with 9 teachers and 158 4<sup>th</sup> grade pupils. Pupils that followed the programme obtained the best results in the fundamental aspect of literariness termed *transformation of concepts and feelings*. Pupils who read the texts but that did not follow the programme did not show any improvement compared to a group of pupils who followed the curricular guidelines. These results could indicate that pupils' mere exposure to poetry without further instructions is not enough to trigger adequate responses.

Keywords: educational value of poetry; poetry program; literariness; poetic text

## **Un programa de Poesía para Alumnos del 4.º Año de Educación Primaria**

### **Resumen**

Basada en una concepción según la cual el valor educativo de la poesía resulta de la respuesta que las especificidades de este tipo de texto provocan en los lectores – la *literalidad* –, se defiende un enfoque pedagógico centrado en la promoción de los tres niveles de dicha respuesta: *foregrounding*, *desfamiliarización* y *transformación de conceptos y sentimientos*. Se ha elaborado un programa centrado en la promoción de dicha respuesta. Mediante un diseño casi experimental, se crearon tres condiciones con 9 profesores y 158 alumnos del 4.º año. Los principales resultados indican una superioridad del grupo que participó en el programa elaborado, en relación con transformación de conceptos y sentimientos. Los alumnos que leen los textos sin programa no presentaron ninguna mejora con respecto al grupo que sólo siguió las orientaciones curriculares, lo que indica que la mera exposición a la poesía, sin formación, no es suficiente para provocar una respuesta adecuada.

Palabras clave: valor educativo de la poesía; programa de poesía; literalidad; texto poético

## Introdução

Diversos autores têm chamado a atenção para o valor educativo da poesia, realçando que esta constitui um importante fator de desenvolvimento cognitivo e afetivo (e.g., Grimes, 2000; Laubenthal, 2000; Pierce, 2003; Ribeiro, 2008; Sharp, 2005). De facto, muitos são aqueles que têm destacado as vantagens do texto poético, afirmando que o mesmo pode promover, entre outros aspetos, a compreensão, a comunicação oral e escrita, a capacidade de pensar e imaginar realidades diferentes das habituais, o sentido estético, a sensibilidade afetiva, relacional e social, o gosto pela leitura, a motivação e a criação de um bom ambiente na sala de aula (e.g., Boncourt, 2007; Mello, 2011; Miall & Kuiken, 1999, 2001; Van Wyhe, 2006; Velasco, 2007).

Reconhecido o valor educativo do texto poético, atualmente é consensual que este deve integrar os programas escolares, desde os seus níveis mais elementares, havendo, por parte das entidades competentes, recomendações relativas ao seu ensino, como aquelas que são apresentadas no Ofsted Report (2007), em que se aconselha a sua inclusão logo nos primeiros anos de escolaridade e se apela a um reforço da formação de professores nesta área. A questão que se coloca não é, então, a de saber se a poesia deve fazer parte do currículo, mas a de como é que ela deve ser trabalhada (Estrine, 2012; Ribeiro, 2008, 2012). As respostas divergem e vão desde aquelas que, rejeitando qualquer espécie de ensino, defendem como única abordagem adequada a exposição e leitura dos textos poéticos, até às que apresentam sugestões centradas em algum tipo de instrução (Ribeiro, 2008, 2014).

Na procura de fundamentos que sustentem uma abordagem do texto poético conducente ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades educativas, chega-se à noção de *literariedade*, tal como foi enunciada por Miall e Kuiken (1999, 2001; Ribeiro, 2008, 2012, 2014), ou seja, à ideia de que o valor deste tipo de texto resulta da resposta dos leitores às suas características distintivas, decorrentes da sua especificidade em relação a outros, como o informativo e o argumentativo, por exemplo. Partindo deste pressuposto, torna-se possível delinear uma estratégia pedagógica que maximize o valor educativo da poesia.

No presente artigo, apresenta-se um estudo empírico que teve por principal objetivo testar um programa educativo vocacionado para o texto poético. Descreve-se o estudo empírico efetuado, reportando o método seguido (participantes, procedimento e materiais), resultados alcançados, discussão e conclusões. Antes disso, são apresentadas as características distintivas do texto poético à luz da literariedade e das suas diferentes componentes – *foregrounding*, *desfamiliarização* e *transformação de conceitos e sentimentos* –, bem como alguns princípios a respeitar numa pedagogia da poesia, de acordo com essa abordagem.

## As características distintivas do texto poético: a literariedade

Remontando a Aristóteles, a ênfase nas características distintivas dos textos literários e poéticos, decorrentes da singularidade dos seus recursos estilísticos, é reforçada pelos formalistas russos e pelo Círculo de Praga (cf. Silva, 2011), desembocando na apresentação por Jakobson em 1921 do conceito de literariedade que pretende captar a ideia de uma peculiaridade e de uma diferenciação da literatura e da poesia em relação a outras formas de escrita (Jakobson, 1973). É esta ideia que vai, mais tarde, ser retomada por Miall e Kuiken (1999, 2001), autores que, redefinindo a noção de literariedade de Jakobson, destacam a resposta que é dada pelo leitor. Segundo Miall e Kuiken, a literariedade tem que ser entendida não apenas como o conjunto das características únicas à literatura e à poesia, mas como um produto de uma forma distintiva de leitura, ou seja, como a resposta dos leitores àquilo que lhes é específico (Miall & Kuiken, 1999, 2001; cf., também, Ribeiro, 2008, 2012, 2014). A literariedade refere-se, assim, à capacidade dos sujeitos para detetar e apreender os códigos e os recursos estilísticos dos textos poéticos, implicando três níveis de resposta que, podendo ocorrer separadamente, na maioria dos casos se articulam num dinamismo que convoca e transforma conceitos e sentimentos: o *foregrounding* (ou deteção dos recursos estilísticos), a *desfamiliarização* e a *transformação de conceitos e sentimentos* (Miall, 2008; Miall & Kuiken, 1999, 2001).

O *foregrounding* diz respeito à deteção (explícita e implícita) da variedade de recursos estilísticos característicos do conjunto de códigos que, orgânica e unitariamente considerados, imprimem ao texto poético um caráter único (Grimes, 2000; Levinson, 2004; Perfect, 1999; Pierce, 2003; Strickland & Strickland, 1997; Van Peer, 2007). Entre esses recursos estilísticos, contam-se: o *código fónico-rítmico*, referente a padrões de som e entoação com a intenção de levar a escutar de um modo particular; o *código métrico* que organiza, de maneira peculiar, a forma do texto; o *código estilístico* que condensa comparações, metáforas, imagens e significados, envolvendo o entendimento, a fruição estética e apelando em simultâneo para o universo da emoção, dos sentimentos e da criatividade; o *código técnico-compositivo* que organiza e articula as macroestruturas formais e o conteúdo; e o *código semântico-pragmático* que, não sendo específico do texto poético, lhe imprime uma especial conotação plurissignificativa ou, no dizer de Graham, “uma representação multinivelada” (1997, p. 187). O propósito deste primeiro nível é o de romper a comunicação banal e quotidiana. Assim, opõe-se à automatização, i.e., é a *desautomatização* de um ato. Quanto mais um ato é automatizado, menos é executado conscientemente e, quanto mais “*foregrounded*”, maior a consciência do mesmo. Segundo Mukarovsky (1977), o *foregrounding* permite a apresentação de significados com uma complexidade que a linguagem ordinária normalmente não possibilita.

O efeito imediato do *foregrounding* é causar “estranhamento”, desencadeando o processo de desfamiliarização que, por sua vez, conduz o sujeito à releitura dos recursos estilísticos presentes no texto (Miall, 2008; Miall & Kuiken, 1999, 2001). É este processo que explica que a poesia possa superar as barreiras da percepção habitual, permitindo captar algum aspecto do mundo de modo inédito, ou como se fosse a primeira vez. A novidade de uma variação linguística fora do comum, originando a desfamiliarização, vai evocar sentimentos e estes, conduzindo a esforços interpretativos de refamiliarização, estão na base da transformação de conceitos e sentimentos. Este terceiro nível, sendo efeito dos anteriores, refere-se à releitura de conceitos e sentimentos detetados e identificados, dando lugar a um processo em que os leitores podem reformular e/ou mudar o que sabem e o que sentem. Este é o ponto-chave da literariedade e a marca distintiva dos textos poéticos. De acordo com Miall (1988, p. 44), “talvez a primeira função da leitura seja transformar os estereótipos cognitivos e emocionais e capacitar-nos para os repensar” .

A literariedade desdobra-se, assim, em três fases: primeiro, os recursos estilísticos (*foregrounding*) “agrdem” os leitores, captando-lhes o interesse e a atenção; segundo, a desfamiliarização obriga a reduzir a velocidade de leitura, dando tempo a que os sentimentos criados pelos recursos estilísticos possam emergir; terceiro, os sentimentos possibilitam a formulação de uma perspectiva enriquecida ou nova, estando na origem de uma transformação do leitor.

## **Para uma pedagogia da poesia**

A literariedade, isto é, a resposta que a poesia implica, provocando uma alteração dos conceitos e dos sentimentos, por parte de quem a lê, permite perceber o valor educativo deste tipo de texto, ao mesmo tempo que dá um suporte ao modo como deve ser trabalhado nas escolas (Miall & Kuiken, 1996; Ribeiro, 2008, 2012, 2014). Com efeito, aceitando que, pela especificidade dos seus recursos linguísticos e estilísticos, a poesia envolve uma resposta do leitor, e que esta última, pelas suas potencialidades transformadoras, está no cerne do seu valor educativo, torna-se necessária uma abordagem pedagógica que promova um verdadeiro confronto de quem lê com esses mesmos recursos.

Admitindo que a poesia não se ensina, autores como Miall e Kuiken (1996), reconhecem que ela deve ser objeto de uma atenção pedagógica e de uma ação central por parte do professor que, recorrendo a estratégias e atividades adequadas, pode e deve ter um papel fundamental na condução do aluno numa leitura indutora de uma resposta transformadora. Distanciando-se das ideias que, ao negar o valor

do ensino, sustentam um absentismo do professor ou defendem práticas bastante usuais assentes numa racionalidade discursiva acerca da poesia (cf. Cabral, 2002), no poema como atividade museológica (Diogo, 1994), lúdica (Fonseca, 1994), ou utilitarista (cf. Ribeiro, 2009), esta abordagem dá contributos fundamentais para uma pedagogia da poesia. Segundo a proposta de autores como Miall e Kuiken (1996; cf. Ribeiro, 2014), tal pedagogia, suportando-se sempre na leitura dos textos, deve ter em consideração aspetos como a sensibilidade dos leitores aos recursos estilísticos da poesia, o carácter individual da resposta a estes mesmos recursos e os sentimentos provocados por todo este processo. A partir dos recursos estilísticos, os leitores desenvolvem o seu sentido de significado do texto, de uma forma muito individual, em função das suas experiências pessoais e existenciais, envolvendo sentimentos que são provocados pela desfamiliarização. Com base nestes pressupostos o trabalho pedagógico deverá ser feito num contexto favorável à exploração, por parte dos alunos, das suas próprias respostas à leitura dos textos poéticos, sem receio da individualidade que daí decorre e das emoções que essas mesmas respostas podem provocar, sendo possível delinear algumas recomendações e estratégias educativas a seguir e a adotar no trabalho com o texto poético.

Admitindo que tudo se inicia com o confronto do leitor com os recursos estilísticos próprios da poesia, uma recomendação essencial é a de que os textos escolhidos sejam os originais e de qualidade comprovada, pois só estes garantem uma inclusão de tais recursos (Collom & Noethe, 2005).

Quanto às estratégias a seguir, podem destacar-se a *leitura*, a *análise e interpretação*, e a *escrita* (Ribeiro, 2012).

De modo a provocar a resposta do aluno, a partir da leitura dos textos poéticos, e não do discurso sobre os mesmos, o professor pode incentivar a deteção do *foregrounding*, dos recursos estilísticos do texto, daquilo que é “estranho”, do que é interessante ou desperta sentimentos, ajudando a desencadear a desfamiliarização.

Pela análise e interpretação dos recursos detetados, o professor encoraja, igualmente, a identificação dos recursos estilísticos (e.g., fónicos, rítmicos) e as razões pelas quais eles se apresentam, facilita a construção dos significados possíveis do texto, valoriza as opiniões e questões dos alunos, e promove a manifestação de novos conceitos e sentimentos. Tudo isto servirá o aprofundamento da desfamiliarização e a transformação de conceitos e a manifestação de sentimentos.

Por último, a escrita da resposta ao texto lido e interpretado pode atuar nos diversos níveis da literariedade, contribuindo para a consolidação da deteção do *foregrounding*, e para o aprofundamento da desfamiliarização e da transformação dos sentimentos.

Através das estratégias descritas, torna-se possível um trabalho pedagógico conducente à exploração das potencialidades do texto poético.



## O presente estudo

### Contextualização

Se atendermos às práticas pedagógicas mais usuais, um dos principais problemas parece residir no facto de muitas delas serem desadequadas, sendo, frequentemente, o texto poético usado de forma superficial e acessória (Ribeiro, 2008). Parece ser este último o caso português, onde, ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, uma análise das práticas docentes revela que o texto poético é tratado de modo episódico e ao serviço de efemérides e eventos esporádicos, situando-se no campo do lúdico, da diversão, e obedecendo, regra geral, a critérios de índole lexical e gramatical, depreciando as competências interpretativa e criativa (Ribeiro, 2009). Estas práticas situam-se na linha do carácter vago das orientações curriculares existentes relativamente ao texto poético. As orientações curriculares vigentes no momento do estudo (Ministério da Educação, 2004)<sup>5</sup> incluíam o texto poético, representado pelas categorias *trava-línguas*, *lengalengas*, *rimas infantis*, *quadras*, *poemas livres* e *sonetos*, e a sua exploração, mas não contemplavam indicações precisas quanto ao lugar que o mesmo deve ocupar no ensino e na aprendizagem. Os objetivos da poesia são definidos de modo difuso, abrangendo o aperfeiçoamento e enriquecimento linguístico e pessoal, o desenvolvimento da compreensão da leitura, da aprendizagem e do pensamento. Do mesmo modo, as estratégias de exploração enunciadas passam fundamentalmente pela comunicação oral (a partir da recolha de produções do património literário oral, do reconhecimento de elementos sonoros comuns e diferentes na audição de textos) e escrita (e.g., construção de textos), estando, ainda, previstas atividades como a participação em jogos de reprodução da literatura oral e de produção de rimas e cantilenas (cf. Ribeiro, 2012). De tudo isto se depreende que a poesia não é vista como tendo um fim em si mesma, mas como um meio de comunicação e/ou de desenvolvimento de outras competências (compreensão, aprendizagem, pensamento). Através de uma leitura das orientações curriculares constata-se que não há indicações quanto ao modo de apresentação dos textos poéticos, partindo-se do princípio de que, pela sua simplicidade linguística ou pelo seu carácter lúdico, suscitam o interesse dos alunos. Há, igualmente, uma tendência que valoriza o critério utilitário, pondo a poesia ao serviço de fins próximos do quotidiano (Azevedo, 2004; Ceia, 1999; Dionísio, 2000).

---

5 Apesar de, posteriormente ao estudo, ter havido novos programas de Português, a situação da poesia não se alterou significativamente.

Em suma, nos documentos curriculares norteadores da ação educativa, relativa à poesia, não existem orientações que contemplem o trabalho a partir dos recursos estilísticos deste tipo de texto, nem da resposta dos alunos, tal como tem vindo a ser concebido ao longo deste trabalho.

É neste contexto que, tendo por base as teses expostas sobre a literariedade, o nosso estudo dá conta de uma investigação em que se procurou perceber quais os efeitos, em alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, de um programa construído com o intuito de trabalhar o texto poético. Mais concretamente, pretendeu-se saber qual o impacto deste programa na literariedade, entendida como a capacidade de resposta dos leitores aos recursos estilísticos específicos da poesia, num dinamismo que envolve a transformação de conceitos e sentimentos.

Reconhecendo a dificuldade de uma tarefa desta natureza, recorreu-se a professores de Português e a especialistas ligados ao ensino da poesia para ajudarem a concretizar a proposta de Miall e Kuiken (1996, 1999, 2001), através de um programa que, procurando ultrapassar a abordagem identificada como dominante no sistema de ensino (centrada no episódico, no lúdico, com incidência lexical e gramatical, etc.), incidiu numa instrução vocacionada para a literariedade, tal como foi previamente definida. Tanto quanto é do nosso conhecimento, trata-se do primeiro programa de poesia na escola, concebido segundo estes princípios, pelo menos em Portugal. Para responder à questão de saber se a mera exposição ao texto poético não é suscetível de provocar por si só a literariedade, criaram-se não apenas duas condições experimentais - Condição 1 em que foi adotado um programa de poesia construído por nós e Condição 3 em que se seguiram as orientações curriculares existentes - mas, ainda, uma outra Condição (2), em que um grupo de alunos, para além de seguir as orientações curriculares, foi, igualmente, exposto aos mesmos textos trabalhados no programa da Condição 1.

## **Método**

### **Escolas e participantes**

No estudo participaram nove escolas públicas de quatro agrupamentos urbanos da zona centro de Portugal. Todas dispunham de condições materiais equivalentes. O nível socioeconómico dos alunos era médio. Os consentimentos necessários foram obtidos da Comissão Nacional de Proteção de Dados, dos diretores dos agrupamentos, dos professores envolvidos, dos encarregados de educação e dos alunos.

No estudo participaram nove professores que lecionavam o 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, sendo oito do sexo feminino e um do sexo masculino. A idade média destes professores era de 51 anos na Condição 1, de 43.3 anos na Condição 2, e de 48 anos na Condição 3. A habilitação literária comum a todos era o bacharelato, com exceção de um professor com licenciatura na Condição 1. Para além disso, todos os professores eram titulares de turma, tinham mais de cinco anos de serviço, eram de escolas equiparadas do ponto de vista da proveniência sociocultural dos alunos, tinham turmas entre os 15 e os 25 alunos e disponibilizaram-se a desenvolver o programa proposto.

Os alunos eram 158, todos do 4.º ano de escolaridade, repartidos por nove turmas. A cada uma das três condições foi atribuído um número igual de turmas que, para o efeito e de modo a garantir a sua similitude, foram emparelhadas de acordo com o número de alunos que as constituíam, bem como com o estatuto socioeconómico destes últimos. No final, o número de alunos por cada condição foi: 55 na Condição 1, 56 na Condição 2 e 47 na Condição 3. Para evitar contaminação de informação, procurou-se que não houvesse turmas de condições diferentes na mesma escola.

Nas três condições, a distribuição dos alunos por sexo foi a seguinte: na Condição 1, 23 alunos (41.82%) eram do sexo masculino e 32 (58.18%) do sexo feminino; na Condição 2, 24 (42.86%) eram do sexo masculino e 32 (57.14%) do sexo feminino; na Condição 3, 23 (48.94%) eram do sexo masculino e 24 (51.06%) eram do sexo feminino. No total da amostra, 70 alunos (44.30%) eram do sexo masculino e 88 (55.70%) do sexo feminino. Na distribuição por sexo não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as três condições ( $\chi^2(1) = 0.020, p = .888$ ).

No que diz respeito à idade dos alunos, a média etária na Condição 1 era de 9.04 anos ( $DP = 0.19$ ), na Condição 2 de 9.00 anos ( $DP = 0.00$ ) e na Condição 3 de 9.04 anos ( $DP = 0.20$ ), sendo que a média total da amostra era de 9.03 anos ( $DP = 0.16$ ), não tendo sido observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na média das idades ( $F(2,149) = 0.979, p = .378$ ).

## **Procedimentos e materiais**

Para avaliar o efeito do programa elaborado na resposta dos alunos ao texto poético, desenvolveu-se uma investigação quase-experimental com avaliação pré e pós-teste, que se prolongou durante aproximadamente um ano letivo e cujas sessões foram da responsabilidade dos professores, efetivando-se dentro do tempo destinado à disciplina de Português em contexto de sala de aula. Nesse sentido, tal como já foi dito anteriormente, foram criadas três condições: Condição 1, em que os professores, após uma formação, seguiram um programa de poesia construído de acordo com princípios decorrentes das teses defensoras da literariedade do texto

poético; Condição 2, em que os professores usaram, do programa da Condição 1, apenas os textos nele incluídos; Condição 3, em que a única indicação dada foi a de que os professores se guiassem pelas orientações curriculares existentes, relativas à instrução do texto poético.

Na Condição 1, os professores trabalharam a poesia, em sessões semanais de 90min, perfazendo um total de 20 sessões. Com início em outubro, este trabalho prolongou-se até maio. Os alunos desta condição seguiram um programa concebido para o efeito. Tratou-se de um programa elaborado no respeito pela ideia de que a exploração do texto poético deve envolver o incremento da literariedade. A sua construção seguiu a revisão da literatura efetuada, muito particularmente a de autores como Miall e Kuiken (1996, 1999, 2001) e foi apoiada por um grupo de peritos. Efetivamente, nove especialistas, na sua maioria professores ligados ao ensino do Português dos diferentes níveis de ensino, incluindo o superior, mas igualmente estudiosos do efeito educativo da poesia, familiarizados com a perspetiva aqui veiculada, participaram ativamente na seleção dos textos e na escolha e validação das estratégias e atividades pedagógico-didáticas do programa, tendo particular cuidado com a adequação destas aos objetivos. A preocupação fundamental foi a de se chegar a um conjunto de propostas que visassem provocar a sensibilidade dos leitores aos recursos estilísticos da poesia, respeitando a individualidade das respostas e os sentimentos provocados por este processo, desenvolvendo os vários aspetos da literariedade, ou seja, do *foregrounding* (através da deteção explícita e implícita), da desfamiliarização e da transformação de conceitos e sentimentos.

Deste trabalho, validado pelos especialistas mencionados, resultou o programa de poesia na sua versão final. Este incluiu 20 textos poéticos, um guião para cada texto com indicação explícita das estratégias a desenvolver, folhas de exercícios para os alunos, materiais de suporte às estratégias (e.g., CDs, imagens), folha com a sequência dos textos e a respetiva calendarização.

Na escolha dos textos respeitaram-se as categorias previstas nas orientações curriculares, tendo-se optado por autores portugueses, sendo que em nenhum deles se procedeu a cortes ou adaptações. Os textos foram organizados segundo um princípio de progressão – extensão e complexidade crescentes – na ordem seguinte: trava-línguas, lengalengas, rimas infantis, quadras, poemas livres e sonetos. Cada um destes tipos incluiu quatro textos, com exceção dos sonetos (em número de dois).

Sucintamente, o programa foi implementado através da exploração semanal de um texto poético a partir de três estratégias pedagógico-didáticas consideradas fundamentais para alcançar os objetivos propostos (Ribeiro, 2008, 2009, 2012): a *leitura*, a *análise e interpretação* e a *escrita*.

A leitura, entendida como o contacto dos alunos com o texto poético, destinava-se, fundamentalmente, ao desenvolvimento da deteção explícita e implícita, bem como ao desencadear da desfamiliarização. De início, ela era feita, essencialmente, pelo professor que a devia conduzir de modo a realçar os recursos estilísticos do texto. Progressivamente, e com incentivos do professor (e.g., “Lê devagar, mas com ênfase, procurando salientar as rimas e o jogo fonético da expressão *três tristes tigres*”), ela passava a ser alternada e dialogada, podendo ser protagonizada pelo professor, por um/a aluno/a, por um grupo e pela turma inteira. Através da leitura e recorrendo a diferentes registos de voz (e.g., volume, entoação) e ao uso das expressões facial e corporal, o leitor devia enfatizar nomes, adjetivos, advérbios, tempos e modos de verbos, as alterações ou desvios gramaticais, destacar os vários tipos de frases (e.g., declarativa, interrogativa, negativa), e os recursos de versificação (e.g., ritmo, rima).

A análise e interpretação exigia, entre outros, que o professor ajudasse a identificar os recursos estilísticos (e.g., fónicos, rítmicos) (e.g., “Neste trava-línguas há algumas expressões estranhas. Vamos ver quais são?” Depois de algum tempo dado aos alunos: “Antes de mais, verificamos que duas consoantes se repetem muitas vezes. Que consoantes são essas?”), a analisar esses mesmos recursos e as razões pelas quais eles se apresentam, se repetem, se contrastam e se relacionam, a estabelecer as relações entre o conteúdo e a forma (e.g., a propósito do texto de Maria Alberta Meneres *Pois é*: “O modo como o poema está escrito, mostra melhor o que a autora nos quer dizer. Parece mesmo haver uma conversa ou até uma luta entre o *é* e o *não é*”), e a discutir os significados possíveis do texto, passando pela valorização das opiniões e questões individuais dos alunos, e a promover a manifestação de novos conceitos e sentimentos (e.g., “Que sentimentos despertou em nós a leitura deste «trava-línguas»? Alegria? Tristeza? Pena? Diversão? Revolta? Desejo de viajar como a pulga?”). A análise e interpretação servia o aprofundamento da desfamiliarização e a transformação de conceitos e a manifestação de sentimentos.

A escrita, consistindo no trabalho escrito de resposta ao texto lido e interpretado, visando os diversos níveis da literariedade – *foregrounding*, desfamiliarização e transformação de conceitos e sentimentos –, envolvia, da parte do professor, a dinamização do processo de composição (individual ou em grupo) e a promoção da partilha das produções daí resultantes, que devia passar pela leitura em voz alta de cada texto, pela apreciação pelos colegas e pelo próprio professor.

As folhas de exercícios permitiam aos alunos o registo das ideias e sentimentos ocorridos durante a leitura, análise e interpretação de cada texto.

Os professores desta condição tiveram uma formação antes da intervenção, de aproximadamente quatro horas, que incidiu nos objetivos, fundamentos e princípios

do programa, bem como nas estratégias didático-pedagógicas (leitura, análise e interpretação, e escrita). A função dos recursos estilísticos na resposta dos leitores ao texto poético, nomeadamente através da desfamiliarização que provocam, e o papel construtivo desempenhado pelos sentimentos foram, igualmente, objeto de análise e de formação. Durante a intervenção, um assistente de investigação reuniu-se de forma regular (uma vez por semana ou uma vez de 15 em 15 dias) com cada um dos professores. Nessas reuniões eram dadas indicações pontuais, discutidas e analisadas as principais dúvidas sentidas na execução do programa, e procuradas respostas para as mesmas.

Aos professores da Condição 2, tal como aconteceu com os da Condição 1, foi solicitado que trabalhassem a poesia com uma regularidade semanal, durante cerca de 90min, perfazendo, igualmente, um total de 20 sessões. Foi-lhes fornecido um Caderno em que apenas constavam os textos poéticos com a indicação das sessões em que deviam ser trabalhados. Os textos e a sequência a respeitar eram os mesmos da Condição 1. Não houve lugar a qualquer formação, tendo-se dito aos professores que os alunos deveriam ser expostos a estes textos através da sua leitura.

Aos professores da Condição 3 pediu-se-lhes que explorassem o texto poético de acordo com as orientações curriculares, cujas recomendações para a poesia já foram aqui analisadas. A estes professores não foi distribuído qualquer material nem dadas outras indicações suplementares.

De modo a garantir a fidelidade da intervenção, foi construída uma grelha que incluía as estratégias e atividades do programa. Um assistente de investigação fez três observações (uma por período escolar), das sessões das Condições 1 e 2, preenchendo a grelha. Os professores da Condição 1 usaram a mesma grelha, nos dias da observação. Os professores da Condição 2 foram questionados sobre a forma como trabalharam os textos e sobre o cumprimento do Caderno distribuído inicialmente. Por falta de recursos, as aulas da Condição 3 não foram objeto de observação.

Para avaliar o impacto da intervenção delineada, construiu-se um teste, em cuja elaboração e validação participaram os mesmos nove especialistas que colaboraram na construção do programa. Assente nos três níveis de literariedade propostos por Miall e Kuiken (1996, 1999, 2001), o teste, aplicado no início – pré-teste – e no final – pós-teste – da intervenção, continha questões relativas a cada um dos níveis referidos. Dezanove perguntas incidiam no *foregrounding*, nove delas nos recursos ou códigos fónico-rítmicos e métricos, avaliando a deteção explícita (e.g., questão de resposta aberta: “Este é um texto poético. Justifica esta afirmação referindo dois aspectos do texto que o comprovam”), e dez nos recursos ou cón-

gos semântico-pragmáticos e técnico-compositivos, medindo a detecção implícita (e.g., questão de escolha múltipla, em que a resposta certa para a afirmação “O poeta começa por dizer que a paz é a pomba que voa” seria “é fora do vulgar, levando-nos a pensar o que existirá de comum entre a paz e uma pomba”). Seis questões eram vocacionadas para avaliar a desfamiliarização (e.g., “Explica por palavras tuas a definição de paz com que o poeta inicia a terceira estrofe: A paz é o livro que ensina”) e cinco para a transformação de conceitos e sentimentos (e.g., “Se fosses um dos pardais referidos no texto, como te sentirias? Porquê?”). No total, o teste incluía 30 questões. A correspondência das questões com cada um dos aspetos da literariedade foi validada pelos especialistas. As questões tinham uma cotação que podia variar entre zero e três valores, sendo umas de escolha múltipla e outras de resposta aberta. Na avaliação do desempenho destas últimas, sempre que surgiram dúvidas, foram ouvidos pelo menos dois dos nove especialistas que colaboraram na elaboração do programa, de modo a determinar a cotação correta a atribuir.

Em todas as condições, o pré-teste foi aplicado no início do estudo (em outubro) e o pós-teste na conclusão do estudo (em maio), em contexto de sala de aula, com a duração de 45min, sensivelmente.

Com a intervenção, tal como foi delineada, esperava-se que, no final, os alunos da Condição 1, a quem foi dada uma instrução especialmente criada para o trabalho com o texto poético, obtivessem melhores resultados do que os dos outros grupos, em todos os aspetos relativos à literariedade (*foregrounding*, desfamiliarização e transformação de conhecimentos). Do mesmo modo, seria previsível que os alunos da Condição 2, expostos ao texto poético de forma regular e continuada, revelassem no pós teste, nos três níveis da literariedade, resultados superiores aos da Condição 3.

## Resultados

O impacto da instrução nas diferentes condições, nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste), foi testado com recurso à prova ANOVA com medidas repetidas 3x2. A condição foi considerada como variável independente *between-subjects* e o momento de avaliação - pré e pós-teste (*within subjects*) - como medidas repetidas. Foi considerado o *Sheffé test* para as comparações *post hoc*. A *homocedasticidade* foi avaliada com recurso ao teste de Levene. Em caso de *heterocedasticidade* foi considerada a correção de Brown-Forsythe e foi adoptado como teste *post hoc* o Games-Howell (Howell, 2012).

As médias e desvios-padrão são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1  
Resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste dos Participantes das Três Condições

	Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
			Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo
Deteção explícita	Condição 1	55	1.73	1.08	0	4	2.78	0.83	0	4
	Condição 2	56	1.54	1.04	0	3	2.16	1.16	0	4
	Condição 3	47	1.89	1.15	0	4	2.11	0.91	0	3
Deteção implícita	Condição 1	55	2.11	1.18	0	5	2.80	1.28	0	6
	Condição 2	56	1.93	1.01	0	4	1.87	1.22	0	5
	Condição 3	47	1.45	1.16	0	4	2.04	1.28	0	5
Desfamiliarização	Condição 1	55	5.56	1.65	0	9	7.42	2.58	3	12
	Condição 2	56	4.61	1.96	0	9	6.25	2.59	1	12
	Condição 3	47	4.57	2.02	0	10	5.60	2.58	0	12
Transformação de conceitos e sentimentos	Condição 1	55	0.75	0.84	0	3	2.16	1.27	0	4
	Condição 2	56	0.82	0.77	0	2	1.48	1.14	0	4
	Condição 3	47	0.49	0.59	0	2	0.96	1.00	0	4

Aquando do pré-teste, os grupos não diferiam significativamente na deteção explícita [ $F(2,155) = 1.396, p = .251$ ], nem na transformação de conceitos e sentimentos [ $F(2,149.42) = 2.792, p = .065$ ]. No entanto, apesar de todos os cuidados postos na distribuição dos alunos pelas diferentes condições de modo a garantir a sua similitude, verificaram-se diferenças significativas na deteção implícita [ $F(2,155) = 4.697, p < .01$ ], obtendo os da Condição 1 uma média estatisticamente superior aos da Condição 2 ( $p < .05$ ). Também na desfamiliarização as diferenças entre os grupos foram significativas [ $F(2,155) = 4.803, p < .01$ ], sendo a média da Condição 1 superior à da Condição 2 ( $p < .05$ ) e à da Condição 3 ( $p < .05$ ).

Quanto aos resultados relativos ao efeito do tipo de instrução (programa, exposição ao texto poético, seguimento das orientações curriculares), foi observada uma interação entre a condição e o momento de avaliação na deteção explícita [ $F(2, 155) = 6.656, p < .01$ ], na deteção implícita [ $F(2, 155) = 4.021, p < .05$ ] e na transformação de conceitos e sentimentos [ $F(2, 155) = 8.968, p < .001$ ]. O mesmo não aconteceu relativamente à desfamiliarização [ $F(2, 155) = 1.168, p = .314$ ].

Analisando se o incremento observado nos grupos difere estatisticamente e, considerados os testes *pos hoc*, constatamos o seguinte: na deteção explícita a diferença foi estatisticamente significativa [ $F(2,155) = 6.656, p < .01$ ], tendo os alunos da Condição 1 aumentado de forma estatisticamente significativa em relação aos da 2 ( $p < .01$ ) e da 3 ( $p < .001$ ); na deteção implícita a diferença foi estatisticamente significativa [ $F(2,155)$



= 4.021,  $p < .05$ ], verificando-se que a Condição 1 apresenta vantagem, diferindo significativamente da 2 ( $p < .05$ ); na desfamiliarização as diferenças observadas não foram estatisticamente significativas [ $F(2,155) = 1.168$ ,  $p = .314$ ]; na transformação de conceitos e sentimentos os grupos diferiram significativamente entre o pré e o pós-teste [ $F(2,131.414) = 9.182$ ,  $p < .001$ ], tendo a Condição 1 aumentado de modo significativamente superior à Condição 2 ( $p < .01$ ) e à Condição 3 ( $p < .001$ ).

Quanto à fidelidade do tratamento, os professores da Condição 1 indicaram ter seguido 92% das atividades propostas. A observação por um assistente de investigação revelou um cumprimento de 90% do programa na mesma condição. Quanto à Condição 2, os professores referiram um respeito a 100% dos textos recomendados e, ao falar sobre o modo como os trabalharam, não mencionaram as estratégias usadas na Condição 1. De um modo geral, salientaram que o trabalho se baseou na leitura (pelos professores ou pelos próprios alunos). Da mesma maneira, nas observações efetuadas, o assistente confirmou que os professores se limitavam à leitura dos textos, sem, praticamente, recorrerem às atividades da grelha. A percentagem para esse recurso foi de apenas 2%.

## Discussão dos resultados e conclusões

Admitido o valor educativo do texto poético, e dadas as questões que se colocam quanto à melhor forma de o abordar nas escolas (Ribeiro, 2008), torna-se importante estudar as possibilidades de uma instrução que incida na sua exploração, respeitando aquilo que lhe é particular. Tudo indica que são as especificidades deste tipo de texto que, ao provocar a literariedade, isto é, a resposta dos leitores aos códigos e recursos estilísticos, convocando e transformando conceitos e sentimentos, lhe conferem o seu principal valor educativo (Miall & Kuiken, 1999, 2001). Ao adotar esta abordagem, torna-se possível desenhar um conjunto de práticas pedagógicas que se distanciam de outras que, pela superficialidade com que tratam o texto poético, têm sido apontadas como desadequadas (Cabral, 2002; Ribeiro, 2008).

É neste sentido que, no âmbito da presente investigação, se procedeu à elaboração e implementação de um programa vocacionado para o trabalho com o texto poético, com o objetivo de avaliar o seu impacto no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, tendo em conta a dimensão de literariedade, com foco no efeito do seu ensino, e tomando como sujeitos alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico. Os resultados indicam que este tipo de trabalho se traduz em ganhos por parte dos alunos. Com efeito, os participantes da Condição 1, que seguiram uma instrução explícita incidente nas estratégias a desenvolver com vista à deteção dos códigos fónico-rítmicos, métricos, semântico-pragmáticos e técnico-

-compositivos, ao desencadear da desfamiliarização e à transformação de conceitos e sentimentos, apresentaram melhores resultados após a intervenção do que aqueles que não foram sujeitos a essa instrução. No entanto, a melhoria só se verificou, de forma inequívoca, em dois aspetos particulares, isto é, na deteção explícita e na transformação de conceitos e sentimentos, tendo os alunos da Condição 1 aumentado de forma significativamente superior aos da Condição 2 e aos da Condição 3. Podemos afirmar que o efeito encontrado se localiza no nível mais profundo – a transformação de conceitos e de sentimentos –, precisamente aquele que é considerado como o que dá o verdadeiro sentido ao conceito de literariedade (Miall & Kuiken, 1999, 2001).

Neste contexto, a intervenção realizada cumpriu o seu objetivo principal. Fica, porém, por explicar a ausência de impacto total ao nível da desfamiliarização e parcial no que respeita à deteção implícita (em que os alunos da Condição 1 se mostraram superiores aos da 2, mas não aos da 3). Uma razão possível pode estar relacionada com deficiências do programa elaborado relativamente às estratégias vocacionadas para o trabalho a estes dois níveis, sendo necessário, futuramente, perceber melhor se é este o caso, revendo as atividades propostas e ensaiando outras que, eventualmente, se mostrem mais adequadas. O mesmo se pode dizer do teste usado. No futuro, é importante ensaiar novas formas de avaliação que, nomeadamente, incidam mais na qualidade das respostas. Mas, como o incremento dos resultados dos alunos da Condição 1 também se verificou na deteção explícita, torna-se fundamental aprofundar o estudo das relações entre os três níveis delineados. Será que a ausência de efeito do programa na desfamiliarização e, em parte, na deteção implícita, se deveu a uma limitação interna, reportada a atividades ou formas de avaliação pouco conseguidas, ou ao tipo de relações que os três níveis da literariedade estabelecem entre si? Ou seja, é possível que a deteção explícita seja uma condição suficiente para provocar a transformação de conceitos e sentimentos, não sendo requeridos os outros dois níveis para que aquela ocorra. A conceção de um *design* experimental que permita testar estas hipóteses é fundamental para que se perceba melhor o modelo teórico e quais as estratégias pedagógicas e de avaliação mais adequadas a adotar no trabalho com o texto poético.

Para além do exposto, não se pode também esquecer de uma limitação do presente estudo que pode ter condicionado os resultados obtidos. Apesar de todos os cuidados postos na distribuição dos grupos pelas diferentes condições experimentais, os participantes da Condição em que se trabalhou o programa construído apresentavam, antes da investigação, melhores resultados nos aspetos acabados de analisar, isto é, na deteção implícita e na desfamiliarização. Para clarificar as dúvidas que ainda persistem, é preciso, em estudos futuros, procurar alunos mais similares em todas as condições de investigação. O ideal seria ensaiar um estudo verdadeiramente experimental, embora saibamos que se trata de uma tarefa difícil dada a

impossibilidade de, nas nossas escolas, se proceder a uma distribuição aleatória dos alunos pelas diferentes turmas.

Outro resultado proeminente deste estudo reporta-se ao facto de os participantes da Condição 2, ou seja, aqueles em cujas turmas se procedeu apenas à exposição e leitura dos mesmos textos poéticos da Condição 1, sem, no entanto, se ter seguido o programa de instrução, tendo-se diferenciado negativamente dos alunos deste último grupo, não apresentarem qualquer vantagem relativamente aos da Condição 3, a quem não foram dadas indicações sobre os textos a incluir, nem instruções particulares. Como vimos, apenas os alunos que participaram do programa de poesia construído se destacaram pelos seus bons resultados, tendo superado, igualmente, os das Condições 2 e 3. A não existência de diferenças entre as Condições 2 e 3 pode ficar a dever-se ao facto de ambas terem usado os mesmos textos ou seguido as mesmas estratégias pedagógico-didáticas. Não podemos assegurar que os professores da Condição 3 deram aos seus alunos menos textos do que os da Condição 2 ou que os tenham trabalhado de modo diferente. Uma das limitações do presente estudo foi, de facto, não se ter observado as aulas da Condição 3. Como referimos, por falta de recursos, não foi possível ter assistentes em todos os grupos. Em estudos futuros torna-se necessário superar esta dificuldade, através de observadores que testemunhem os textos efetivamente lidos, bem como os procedimentos seguidos em todas as condições. Mas a superioridade da Condição 1 permite concluir que a literariedade, pelo menos ao seu nível mais profundo que é o da transformação de conceitos e sentimentos, só se alcança com uma intervenção especialmente desenhada para o efeito, contrariando assim a suposição de que a mera exposição ao texto poético é suficiente para desencadear uma resposta completa dos leitores (Ribeiro, 2008).

Não obstante algumas dúvidas que persistem e que precisam de ser esclarecidas, pode-se, em suma, concluir que o presente estudo permite validar o impacto de um programa vocacionado para a instrução do texto poético na resposta dos alunos às suas características fundamentais, cumprindo, assim, um objetivo pedagógico que é na atualidade amplamente reconhecido. Comprovado o resultado de um programa desta natureza no desenvolvimento da sensibilidade dos alunos ao texto poético, torna-se, então, possível avaliar se este efeito se traduz nas vantagens cognitivas e afetivas enunciadas por inúmeros autores, promovendo, entre outros, a compreensão, a comunicação, a imaginação, a sensibilidade estética, afetiva e social, o gosto pela leitura e a motivação escolar. Neste sentido, o presente trabalho pode constituir um ponto de partida para um conjunto de estudos subsequentes que procurem, não apenas ultrapassar as limitações agora encontradas, mas, igualmente, perceber melhor o impacto da poesia no desenvolvimento dos alunos.

## Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. F. (2004). O texto literário em manuais escolares do 1.º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. In *Actas Congreso Internacional de la Sociedad Espanola de Didáctica da Lengua y la Literatura*, 7 (pp.253-260). Santiago de Compostela: Diputación Provincial.
- Boncourt, M. (2007). *La poésie à l'école: L'indispensable superflu*. Nîmes: Champ Social Éditions.
- Cabral, M. M. (2002). *O texto poético*. Porto: Areal.
- Ceia, C. (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Colibri.
- Collom, J., & Noethe, S. (2005). *Poetry everywhere. Teaching poetry writing in school and in community* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Teachers and Writers Collaborative.
- Diogo, A. A. (1994). *Literatura infantil, história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Estrine, L. (2012). *La poésie au cycle 3. Éducation*. Calais: HAL: Archives Ouverts.
- Fonseca, F. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In F. Fonseca & J. Fonseca (Coords.), *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp.147-176). Porto: Porto Editora.
- Graham, G. (1997). *Filosofia das artes. Introdução à estética* (trad. port.). Lisboa: Edições 70.
- Grimes, N. (2000). The power of poetry. *Book Links*, 9(4), 32-36.
- Howell, D. (2012). *Statistical methods for psychology* (8<sup>th</sup> ed.). Duxbury: Pacific Grove.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Laubenthal, G. (2000). Reflections on reading and writing poetry with children. *Texas Child Care Quarterly*, 23(4), 10-15.
- Levinson, J. (2004). Intrinsic value and the notion of a life. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(4), 319-329.
- Mello, C. (2011). *Do sentir ao ler: Contributo do texto poético para a compreensão da leitura*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Miall, D. (1988). Affect and narrative: A model of response to stories. *Poetics - Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, 17(3), 259-272.
- Miall, D. (2008). Foregrounding and feeling in response to narrative. In S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova & J. Auracher (Eds.), *Directions in empirical literary studies: Essays in honour of Willie van Peer* (pp.131-144). Philadelphia: John Benjamins.
- Miall, D., & Kuiken, D. (1996). Empowering the reader: Literary response and classroom learning. In R. Kreuz & M. Macnealy (Eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetic* (pp.463-478). Norwood, NJ: Ablex.
- Miall, D., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28(2), 121-138.
- Miall, D., & Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Reader's feelings and literary response. In W. Van Peer & S. Chatman (Eds.), *Perspectives on narrative perspective* (pp.289-302). Albany: State University of New York Press.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do Ensino Básico* (4<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mukarovsky, J. (1977). *The word and verbal art*. New Haven and London: Yale University Press.

- Ofsted Report (2007). *Poetry in schools. A survey of practice*. London: Crown. Consultado em janeiro de 2015, em <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7075>
- Perfect, K. (1999). Rhyme and reason: Poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728-737.
- Pierce, R. (2003). Defining "poetry". *Philosophy and Literature*, 27(1), 151-163.
- Ribeiro, J. (2008). O valor educativo da poesia e o seu ensino. *Mathesis*, 17, 253-266.
- Ribeiro, J. (2009). *A poesia no 1.º ciclo do Ensino Básico: Das orientações curriculares às decisões docentes*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ribeiro, J. (2012). *A poesia na escola. Resposta ao texto poético e organização do ensino*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ribeiro, J. (2014). A especificidade da leitura de textos poéticos. In *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura Infantil e Ilustração* (pp.91-116). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sharp, E. (2005). *Learning through talk in the early years: Practical activities for the classroom*. New York: Paul Chapman Publishing.
- Silva, V. A. (2011). *Teoria da literatura* (8ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Strickland, D. S., & Strickland, M. R. (1997). Language and literacy: The poetry connection. *Language Arts*, 74(3), 201-205.
- Van Peer, W. (2007). Introduction to foregrounding: A state of the art. *Language and Literature*, 16(2), 99-104.
- Van Wyhe, T. (2006). From the secondary section: Remembering what is important the power of poetry in my classroom. *English Journal*, 96(1), 15-16.
- Velasco, A. (2007). Poesía para niños y lectura. *Revista de Literatura, Primeras Noticias*, 228, 43-48.

(Página deixada propositadamente em branco)

## **Recensão ao Livro *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy.***

**Hernández Díaz, José María, & Eyeang, Eugénie (eds.) (2017). *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy.* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 799 pp.**

Da responsabilidade de José María Hernández Díaz e de Eugénie Eyeang, o livro “Los valores en la educación de África de ayer a hoy”, escrito em três línguas (espanhol, português e francês) e editado pela Universidade de Salamanca em finais de 2017, é mais do que a apresentação do resultado de investigação universitária. Tendo por base a investigação universitária, robustece as débeis pontes que ligam a Europa e a África em matéria de educação escolar, mais precisamente, do seu valor e dos valores que a devem guiar. Uma breve nota curricular dos autores principais e do conteúdo da obra ajudará a explicar esta afirmação.

Hernández Díaz, professor catedrático de “Teoria e História da Educação” da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, é um académico reputado. No seu vasto e consolidado trabalho conta-se a coordenação do grupo de pesquisa “Memoria y Proyecto de la Educación”, que se declara orientado por princípios como a liberdade científica, a inteligência, a discussão, a crítica e a solidariedade como vias de transformação. Eyeang, professora da Escola Normal Superior de Libreville e directora do “Centre de Recherche Appliqué aux Arts et aux Langues”, especializou-se na área da sociodidáctica, dedicando-se, sobretudo, à formação de professores de línguas e ao estudo dos valores éticos no campo da educação, contando uma vasta lista de publicações.

Partindo da mesma linha de pensamento no respeitante aos mencionados valores, os dois autores têm aproximado não só Espanha e o Gabão mas também outros países europeus e africanos, bem como o Brasil, na tão necessária reflexão sobre os seus sistemas de ensino. Estamos perante uma reflexão de teor comparativo sempre assente nas ciências da educação, que visa saber para compreender e compreender para melhorar.

Este é, de facto, o cerne da extensa obra em destaque. São 799 páginas que se materializam numa introdução (“África, sus valores y la educación”) e em quatro partes (“África, valores y educación. Questões a debate”; “Valores pedagógicos de

África, desde si misma. Experiências”; “Miradas poliédricas sobre África, valores y educación”; e “Tiempos e miradas posnacionais. A propósito de África”), em que se organizam sessenta e cinco artigos de participantes no “II Foro sobre África de Educación y Desarrollo”, que teve lugar na Universidade de Salamanca em finais de Outubro do ano passado.

Na Introdução, Hernández Díaz e Eyeang destacam, em termos de educação escolar, a importância de “seguir-se o caminho da hibridação cultural, onde caibam todas as expressões e valores que estejam à altura da defesa dos direitos do homem e do cidadão”. É este, de resto, o sentido comum dos artigos que se seguem, veiculando “leituras genéricas, históricas e actuais, análises de experiências e práticas socioeducativas, [bem como] leituras críticas sobre os valores que se difundem na escola e o seu lugar no currículo, a simbologia inerente ao quotidiano escolar, os manuais escolares, a organização do tempo e do espaço educativo em diferentes países africanos”. Trata-se especialmente, ainda que não exclusivamente, de “contribuições elaboradas desde a própria raiz africana, desde os agentes educativos que actuam com a convicção do potencial transformador da educação para a melhoria social”, pois, face a “fenómenos de dor colectiva (...) não se podem cruzar os braços, nem nunca se deve aceitar o conformismo do inevitável”.

Esta recusa de nada pensar nem fazer perante os desígnios dos sistemas educativos que se desviam daqueles que concorrem para o bem-estar da humanidade revela-se uma das mais-valias da obra. O que é tanto mais importante quando se tem visto, nas últimas décadas, múltiplos sistemas de todo o mundo sucumbirem à uniformização neoliberal, mesmo não deixando de declarar que as suas políticas se encontram norteadas para a formação de cidadãos democratas e autónomos e para dar resposta a especificidades concretas das populações. Sendo uma realidade imposta por entidades e empresas de dimensão supra-nacional centradas no lucro financeiro, saem destacadas as competências funcionais exigidas pelo mercado de trabalho, as quais, nessa medida, devem ser adquiridas por todos os alunos, sem outra qualquer alternativa. Face a esta realidade, interpretada por vários dos autores como manifestamente limitativa, susceptível de configurar novas formas de colonialismo, há um dever por parte de quem tem responsabilidades educativas de a analisar em função dos valores éticos e de procurar alterá-la.

Uma segunda mais-valia da obra é a visão da educação que proporciona a partir da realidade africana, o que, na verdade, não é costume nas universidades europeias. Realmente, o estudo dessa realidade, “no melhor dos casos”, traduz-se, disse Hernández Díaz ao jornal “Enseño Magazine” de 20 de Julho, em “alguma presença testemunhal em programas culturais (...) mas não muito mais. O que significa que África continua submetida ao ostracismo académico, ao esquecimento científico”.



Assim, “merece um espaço nas nossas universidades, nas aulas e projectos, nos currículos, nos livros e revistas, nos congressos”, potenciando a emergência de “novos paradigmas de conhecimento e de cultura pela dimensão global e mundial dos problemas que abordamos na nossa docência e investigação”. Em concreto, para a questão dos valores, importa consolidar e ampliar redes capazes de sustentarem estas duas dimensões. Note-se que algumas redes desse teor já são bem visíveis em vários trabalhos, tanto teóricos como de observação e análise empírica, apresentados no livro, e das quais resulta uma ponderação axiológica que vai além do que é convencional publicar-se.

Uma terceira mais-valia, que está longe de ser a última a poder ser apontada à obra, é o ângulo que se destaca nessa visão: o das ciências da educação. Estamos num domínio onde se encontram pressupostos divergentes e modos de laborar nem sempre consistentes, circunstância que, em geral, acarreta suspeitas quanto à validade e pertinência das suas produções, podendo torná-las exercícios estéreis, sem consequências para o melhoramento da educação, afinal o seu fim último. Ora, o conteúdo em apreço deixa ao leitor uma ideia bem diferente: foi possível que mais de meia centena de especialistas ligados a tal domínio, de geografias distantes e com vivências distintas se focalizassem numa temática e a abordassem de forma abrangente e, ao mesmo tempo, profunda, conseguindo um núcleo duro de conhecimentos, que dignifica as próprias ciências da educação. Núcleo que, uma vez explorado e apropriado pelos sistemas de ensino, eventualmente com apoio das universidades, poderá ajudar, por via da educação, a encarar alguns dos problemas com os quais as sociedades contemporâneas se confrontam, sendo que um dos mais prementes é a deriva dos valores éticos em favor de “valores” que não o são nem o podem ser, sob pena de se entrar num retrocesso civilizacional, já declarado em obras de referência.

A apreciação geral da obra faz ressaltar duas ideias para o presente e o futuro: o valor inquestionável da educação escolar e dos valores éticos que permitiram a marcha da humanidade e, afinal, lhe conferem substância e unidade; e a difícil tarefa que cabe aos educadores quando fazem valer esses valores, visto que o mundo manifesta prioridades pouco compatíveis com eles.

Coimbra, 8 de Dezembro de 2017

Maria Helena Damião

(Página deixada propositadamente em branco)

## Normas de Colaboração

### 1. Normas de formatação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**a) Livro**

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

**b) Livro traduzido**

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

**c) Capítulo de livro**

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

**d) Artigo**

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

**e) Comunicação em reunião científica**

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

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

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

**- Dissertação / Tese disponível na Internet**

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

**g) Referências de artigos online**

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

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

**2. Disposições gerais**

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

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

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

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

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

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

(Página deixada propositadamente em branco)



I  
—  
U  
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

•

U



C

•