



Formação de professores: “in ovação” vs. “[e] no [b]ar”

Elsa Pacheco

Faculdade de Letras da Universidade do Porto - CITCEM

elsap@letras.up.pt

“In ovação” vs. “[e] no [b]ar”


Vimos o filme “Adeus professor” (Wayne Roberts, 2019) já em tempos de pandemia e, agora, recordamos os primeiros minutos em que o professor, mediante a notícia de que teria, apenas, seis meses de vida, resolve mudar radicalmente as suas práticas educativas. Logo nas primeiras aulas, começa por dizer que só quer estar com quem tem, verdadeiramente, interesse em aprender e, depois, convida os alunos a acompanharem-no a um bar. Aí, mediante conversas/sugestões inesperadas trazidas pelos alunos (ex. bebidas, entre outros assuntos) o professor participa dizendo-lhes para viverem, mas para nunca se esquecerem que, em cada momento, estão a escrever a sua história, enaltecendo a importância que estes desempenham na (re)construção de uma sociedade e de um mundo melhor, mais tolerante com a diferença, mais sociável, perspicaz e multifacetado. Por isso, alerta-os, pedindo-lhes que não cedam à mediocridade, que se mantenham fiéis aos seus princípios, ganhando o seu sustento com base no reconhecimento da necessidade de retribuir, sempre.

Ficcionalizado nesta obra cinematográfica, Johnny Depp representa a libertação da consciência do professor para a mudança que se impõe, mudança que o sistema reprova.

De igual modo, colocado o desafio para este painel-debate, emergiram, imediatamente, os impasses que vivemos há já algum tempo, que nos colocam perante esta dificuldade de mudança dos modelos educativos tradicionais, centrados no professor – “in ovação” na sala de aula em “escolaridade obrigatória”! De facto, todos queremos construir um sistema moderno que capacite os nossos alunos para a imprevisibilidade de um espaço coletivo de escolhas e afirmações individuais, sendo que não importará tanto onde – pode ser na sala de aula, ... “[e] no [b]ar”, mas promovendo uma educação para a liberdade.

A formação de professores para a inovação

Quando pensamos em inovação na formação dos nossos jovens professores, sabemos, de antemão, que nos Mestrados em Ensino de Geografia (MEG), em função dos incentivos para a criatividade no sentido de cativar os alunos para a construção do saber, os nossos estagiários surpreendem, com




estratégias novas ou melhoradas, visando a excelência da aprendizagem. De igual modo, nos relatórios da Prática de Ensino Supervisionada (PES), privilegamos uma investigação-ação direcionada para metodologias ativas, em linha com a necessária recentragem dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Porém, sempre nos questionámos sobre a pertinência de insistir em abordagens que já deveriam ser comuns, ou seja, não nos parecem aceitáveis práticas de comunicação vertical de transmissão de conhecimento em massa, baseadas, maioritariamente, em metodologias passivas. Assim, se insistimos tanto nas “metodologias ativas”, porque continuamos a dizer que vamos “dar aulas”, e não que “vamos para as aulas” ou que o “professor é aquele que ensina os alunos”, em vez de o “professor é quem orienta aprendizagens”?

Estamos certos de que o objetivo do trabalho do professor não passa, apenas, pelo alcance do final do processo – aprovação/reprovação. O foco é o processo em si, a evolução, a construção do conhecimento. Porém, o ambiente em que se desenvolvem as práticas pedagógicas faz toda a diferença - é como se as mudanças para a inovação que preconizamos não encontrassem, depois, terreno de aplicação.

Somos persistentes e claro que fazemos tudo o que está ao nosso alcance para que os nossos jovens professores em formação sejam amplamente incentivados a inovar, tanto mais porque, com elevada frequência, eles são muito mais criativos do que nós e, também, porque um orientador cooperante e um supervisor têm parâmetros de avaliação do estagiário que registam, necessariamente, a criatividade e a inovação na escola e em sala de aula.

Os docentes de didática, supervisores de estágios e orientadores de relatórios da Prática de Ensino Supervisionada (PES), testemunham, constantemente, este esforço de inovação e de fazer diferente por parte de todos, sejam dirigentes escolares, alunos, professores, funcionários não docentes, etc, mas é com a capacidade criativa e a inovação dos nossos estagiários que aprendemos muito. São inúmeros os materiais e as *ap(p)licações* analógicas e digitais que temos o prazer de observar, utilizadas com elevado sucesso nas aprendizagens, tantas vezes desconhecidas entre nós e, quando conhecidas, utilizadas com propósitos diferentes.

De igual modo, desenvolvemos iniciativas em diversas unidades curriculares (UC) do MEG, com peso na avaliação dos jovens professores em formação, que visam promover a criatividade, determinante para a inovação, quer seja através da exploração diferenciada e melhorada de recursos analógicos (ex. ensaios laboratoriais a partir de temas de Geografia Física) e digitais (ex. de aplicações e software nas UC de “TIC no ensino da Geografia”), ou através do desenvolvimento de projetos, com temas-problemas específicos, definidos a partir dos alunos e professores (de várias disciplinas) dos Ensinos Básico e Secundário - EBS (por ex. PROMATT, Caça ao Risco, FLUPgeo2E, entre outros) e de grande alcance público



(através da Mostra UP, Universidade Júnior ou FLUP2E), os quais constituem a base da mobilização do trabalho colaborativo do qual brotam ideias espontâneas, diferentes, novas e inovadoras, porque visam promover os resultados de aprendizagem (Pacheco *et al*, 2017 e 2020; Soares & Pacheco, 2021).

A insustentável formação para a inovação

Percebemos que todas as estratégias utilizadas pelos nossos estagiários que saiam do normal funcionamento das aulas (com apresentações, manual ou fichas) conseguem cativar mais os alunos, resultando em aprendizagens efetivas. Porém, questionamo-nos, constantemente, sobre a sua sustentabilidade em termos de prática pedagógica - sabemos de antemão que o sistema educativo não conseguirá apoiar este ritmo, seja porque a organização escolar não é a adequada e/ou porque quem faz diferente e melhor não é recompensado. Os professores que fazem uso da aprendizagem que adquirirem em formações, fazem-no por gosto e brio ou porque são obrigados, como aconteceu com a pandemia “[e] no [b]ar”, no limite do “Adeus ao professor”.

Portanto, estamos conscientes da insustentabilidade destas práticas na atualidade, insustentabilidade que atribuímos a dois problemas fundamentais: a centralização excessiva das orientações de gestão escolar e do currículo e a transposição didática decorrente da desarticulação entre a transformação social/económica/académica e o sistema educativo. Daqui resulta uma enorme dificuldade em garantir a continuidade de práticas criativas e inovadoras no exercício profissional dos professores. Ou seja, para que serve a formação para a inovação se o contexto de trabalho está edificado num modelo ultrapassado? Como poderemos preparar os nossos alunos para os múltiplos desafios do mundo real (OCDE, 2018a e 2018b)?

Tudo indica, portanto, que a “autoestrada” que abrimos na formação dos nossos professores tem terminado num “funil” – canal estreito da organização do sistema educativo que está fora do alcance dos esforços de mudança do professor! Assim sendo, embora com algum atraso, faz todo o sentido inverter, de uma vez por todas, a lógica organizacional onde,

- os alunos da mesma idade, embora diferentes entre si, se alinham em “lotes” de salas de aula prontos para ouvir (em silêncio) os professores;
- docentes e discentes (números do sistema), encontram-se emparedados numa organização escolar e curricula (baseado em conteúdos e não em problemas) impostos pela tutela;
- as planificações de aula a cumprir perseguem o objetivo de obter a aprovação escolar dos seus discentes, agora sem reguadas, mas para a exibição competitiva em rankings;



- as práticas pedagógicas baseadas na criatividade e inovação estão longe de ser reconhecidas/incentivadas/recompensadas.

Na verdade, todos desejamos uma escola diferente, que procuramos desenvolver na formação de professores, mesmo sabendo que o sistema educativo não conseguiu acompanhar a rápida transformação da sociedade industrial na do conhecimento - esta pautada pela liberdade de informação, solidariedade, valores humanistas e, entre outros, a velocidade, determinantes de um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo - VUCA (Whiteman, 1998).

O mundo VUCA, determina uma enorme responsabilidade à educação geográfica atribuindo-lhe uma posição central na formação de todos os cidadãos, “[w]hile geography often bridges natural and social sciences, it is pre-eminently the discipline that deals with spatial variability, i.e. that phenomena, events and processes vary within and between places and therefore should be regarded as an essential part of the education of all citizens in all societies” (UGI, 2016: 4). Dito de outra forma, é desafiante pensar que poderemos, realmente, fazer diferente, promovendo a inovação a partir da angariação de parcerias disciplinares que nos permitam desenvolver projetos promotores da compreensão integrada dos problemas em múltiplas escalas, onde a aprendizagem seja o leme que permite aos nossos professores ter, efetivamente, espaço para inovar.

É assim que criatividade e inovação se assumem como palavras de ordem em inúmeros textos e discursos que versam o ensino-aprendizagem e a educação em geral, como se procurássemos um reforço para focar a ação na mudança. Talvez por isso persistimos em falar em inovação, em última instância, apenas, em sala de aula!

Ainda a inovação escolar

Inovar requer a utilização de processos e/ou métodos novos ou de forma diferente, criativa, adequada e eficaz com o objetivo de produzir mudanças melhoradas significativas. Para tal, segundo informa o INE no “Inquérito Comunitário à Inovação - 2016-2018” (INE, 2020) desenvolvem-se “...atividades de inovação [que] incluem a aquisição de maquinaria, equipamento, edifícios, software e licenças, trabalhos de engenharia e desenvolvimento, estudos de viabilidade, design industrial, formação, Investigação e Desenvolvimento (I&D) e marketing, quando realizadas especificamente para desenvolver e/ou implementar uma inovação de produto e/ou de processo. Inclui todos os tipos de atividades de I&D para criar novos conhecimentos ou resolver problemas científicos ou técnicos.” (INE, 2020)



Um dos motores fundamentais da inovação escolar, centra-se nas pontes que se estabelecem entre a Universidade e as Escolas do EBS, cuja construção se deve processar a partir de ambas. Neste sentido, talvez se possa dizer que um dos maiores registos de inovação escolar que conhecemos nos últimos tempos terá ocorrido com a adaptação exigida a alunos e professores com o confinamento da pandemia (Soares & Pacheco, 2022). Fomos obrigados a aprender mais e a aplicar as formações anteriores no âmbito das TIC para obviar ao ensino-aprendizagem à distância, e descobrimos as vantagens da sua utilização (que continuamos a utilizar em diversas ocasiões), tal como valorizámos a óbvia importância da interação presencial. Claro que é necessário clarificar um pouco melhor as vantagens e desvantagens dos métodos de ensino, em função dos diversos contextos sociais.

Mas como se avalia a inovação escolar? Quais os resultados da aplicação de estratégias didáticas melhoradas com resultados positivos – inovadoras, portanto? Será que se pode falar em inovação em sala de aula quando acontece esporadicamente, sem possibilidade de obter resultados continuados? Será que, em boa verdade, o ideal é que deveríamos ser inovadores em todas as aulas, nesse esforço constante de melhorar sempre as práticas pedagógicas no sentido da promoção das aprendizagens? Estaremos a procurar, ainda que de forma isolada e fragmentada, caminhos para a rutura necessária com o sistema educativo de hoje e de ontem?

De facto, é comum ouvimos falar em inovação escolar associada, apenas, à dotação de equipamentos nas escolas, sejam computadores, projetores, quadros interativos, ligação à Internet, etc. Na FLUP, dedicámos uma sala à formação didática e técnica para o uso de quadros interativos, mas cedo percebemos que as escolas, tendo os equipamentos, por razões diversas, não possibilitam a sua utilização!!! Também o uso de computadores exige, a maioria das vezes, a requisição de sala própria sem possibilidade de uso individualizado e, o acesso à internet, raramente permite a execução de atividades mais exigentes no acesso à rede.

Os planos tecnológicos trouxeram a público os números das máquinas (qual o significado das estatísticas do INE (2013) sobre a média de alunos com acesso a computadores?), mas não os resultados das aprendizagens que, na verdade, era o objetivo central do investimento, ou seja, a validação necessária para podermos falar em inovação pedagógica! Mesmo se pensarmos, apenas, na simples aprendizagem sobre como trabalhar com a máquina nas suas funcionalidades básicas, é comum encontrarmos alunos do secundário, e até no superior, que não conhecem as funções elementares, por exemplo, do Word ou Excel que lhes permitem agilizar a produção dos trabalhos!

Então, se já sabemos que as “novas tecnologias” só são “novas” para os mais velhos, tal como sabemos que o tempo sempre nos foi brindando com técnicas e tecnologias aperfeiçoadas (como os antecessores dos atuais suportes de apresentações – os retroprojetores, projetores de slides, ou as penas,



canetas, lápis, borracha, máquina de calcular, que antecederam formas de processamento mais rápido, por exemplo, através do Word e Excel), porque não flui a modernização das nossas escolas? Talvez porque os *stakeholders* não estão a evoluir à mesma velocidade da tecnologia e do que ela proporciona! Esse parece ser o principal problema na dificuldade em promover a inovação escolar no que à tecnologia diz respeito!

Já sabemos que a inovação escolar só será possível quando se efetivar, em conjunto, a mudança no complexo grupo de *stakeholders* – tutela, gestão escolar, formadores, docentes, discentes, entre outros, desenvolvendo um trabalho verdadeiramente colaborativo para que todos caminhem no mesmo sentido, ou seja, no sentido da formação do cidadão com respeito pela sua individualidade.


“Esperar tantos anos torna tudo mais urgente”

A escola que desejamos requer um desenho integral do ensino-aprendizagem e dos processos de avaliação, para que consigamos capacitar os cidadãos para esse mundo VUCA centrado em valores humanistas, como se preconiza nas orientações internacionais e no nosso perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória - PASEO (DGE, 2017).

Os avanços conseguidos por alunos e professores com as atividades à distância, forçadas pela pandemia, podem constituir oportunidade para abrir a escola a mudanças de grande importância, assumindo as possibilidades oferecidas pela tecnologia como veículo facilitador da modernização desejada. A utilização mais efetiva de meios de comunicação à distância veio demonstrar que esta metodologia pode promover a individualização da aprendizagem (com possibilidade de respeitar os ritmos de cada aluno), em simultâneo com abordagens multidirecionais (em alternativa à uni e bidirecional), possibilitando participações mais vastas e, portanto, enriquecendo a partilha flexível e as hipóteses de surgirem ideias novas e transformadoras. Talvez seja, agora, o momento certo para adequarmos o sistema escolar vigente à necessária modernização.

Tal como devemos ir “para as aulas” e não “dar aulas”, também não podemos continuar a “planificar aulas”, mas sim “planificar as aprendizagens” – a escola não pode ser só um ponto de partida (estanquicidade da aula), mas tem de ser, acima de tudo, um ponto de chegada (evolução da aprendizagem).

Assim, partimos dos projetos que desenvolvemos anualmente com as escolas e imaginámos alguns passos para a mudança desejada, a partir da integração da formação inicial de professores com projetos pilotos de modernização escolar. Ou seja, para começar, duas ou mais áreas científicas dos



Mestrados em Ensino poderiam fazer parcerias de inovação com algumas escolas do EBS cooperantes, oferecendo a possibilidade dos alunos do EBS fazerem duas ou mais disciplinas através de um projeto desafiante que deveria funcionar em b-learning: sessões síncronas e assíncronas, em que cada docente funcionaria como mentor/influenciador, para a orientação das pesquisas e acompanhamento individual dos alunos - “saber” e “fazer”, e sessões presenciais, de debate e colaboração mútua professor-aluno e aluno-aluno, para a consolidação das aprendizagens através da resolução de problemas - “fazer” e “ser”. Além das plataformas escolares que conhecemos, programas de gestão de projetos, como a “asana¹” ou a “Slack²”, agilizam a gestão do projeto, permitindo, entre múltiplas interações de comunicação, briefings diários entre os profissionais dedicados ao projeto, para que validem o andamento do alcance dos objetivos, bem como a distribuição de tarefas para o dia.

Estes projetos piloto deveriam ter a chancela do Ministério e, da avaliação dos resultados, poderia estender-se a prática, progressivamente, a outras disciplinas e escolas, até chegar a um modelo em que as áreas de formação escolar seriam definidas por grandes grupos de projetos/disciplinas baseados em temas/problemas que seriam, depois, objeto de escolha pelos alunos.

Pode parecer complexo, mas, de facto, não se trata de uma rutura inédita em Portugal. À imagem do que aconteceu com os cuidados de saúde primários em Portugal, a criação das USF (modelo de trabalho mais moderno, baseado em incentivos e indicadores) resultaram na substituição progressiva das UCSP obsoletas – mudança encetada através da atração inicial dos mais jovens (eventualmente os mais empreendedores e inovadores), generalizando-se progressivamente a todo o sistema.

Se, tal como a saúde, a educação é uma causa comum da sociedade, então porque razão só a pandemia conseguiu juntar todos os partidos políticos para a adequação necessária ao novo contexto de emergência? Talvez uma boa parte da resposta se encontre no filme “Adeus professor”, quando Johnny Depp sugere aos seus alunos que façam da morte a companheira mais próxima, para que possam valorizar ao máximo as experiências da vida, promovendo uma verdadeira transformação da sociedade.

Sabendo que é emergente o abandono da escola enquanto espaço de sabedoria para transformarmos a educação no território onde a aprendizagem acontece, então convocamos a “Liberdade” de Sérgio Godinho (1975), para lembrar que “a paz, o pão, habitação, saúde, educação” são direitos fundamentais da vida humana, cuja valorização exige “liberdade de mudar e decidir, [mas só] quando pertencer ao povo o que o povo produzir”, sem nunca esquecer que “esperar tantos anos torna tudo mais urgente”.

¹ <https://asana.com/pt?noredirect>

² <https://slack.com/intl/pt-pt/>



Se nada fizermos, subsistem, pelo menos, três perguntas

Será que, perante o rápido avanço da técnica e tecnologia, esta letargia na mudança do sistema educativo pode levar à substituição, em definitivo de professor pela máquina (dita, expõe, etc)?

Com um sistema arcaico que não apoia/reconhece/recompensa a inovação escolar, como prosseguir com este desígnio?

Das aulas na sala, à aprendizagem à distância “[e] no [b]ar”, porque será que nem a ur/emergência da mudança consegue mudar o sistema educativo?

Referências bibliográficas e webgrafia

DGE (2017). Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, MEC.

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acedido em 30/12/2022)

INE (2013) Média de alunas/os matriculadas/os no ensino não superior por computador com ligação à Internet.

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0009570&contexto=bd&selTab=tab2 (acedido em 30/12/2022)


INE (2020) Inquérito Comunitário à Inovação. <https://webinq.ine.pt/public/pages/queryinfo.aspx?id=CIS> (acedido em 30/12/2022)

OCDE (2018a) Programme for International Student Assessment - PISA. <https://www.oecd.org/pisa/> (acedido em 30/12/2022)

OECD (2018b). “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world.

<https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20%2805.04.2018%29.pdf> (acedido em 30/12/2022)

Pacheco, E., Soares, L., Gomes, A. A., & Teixeira, J. (2017). “Modelos híbridos de ensino-aprendizagem: experiências a partir do PROM@TT”. In Educação geográfica na modernidade líquida: atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia.



Pacheco, E., Soares, L., & Ribeiro, S. (2020). "School projects in priority educational territories-geographical experiences in University of Oporto (Portugal)". *Didáctica Geográfica*, (21), 125-146.

Soares, L., & Pacheco, E. (2021). "Educação para uma 'sociedade de risco': ensinar e aprender a (con)viver com os perigos e desastres." *Geografia, riscos e proteção civil: homenagem ao Professor Doutor Luciano Lourenço*. Vol. 1.

Soares, L., & Pacheco, E. (2022). "(Re)defining the Teaching-Learning Process During the COVID-19 Pandemic: The Portuguese Experience." In *COVID-19 and a World of Ad Hoc Geographies* (pp. 2151-2177). Springer, Cham.

UGI (2016) International Charter on Geographical Education. UN <https://www.igu-cge.org/2016-charter/> (acedido em 30/12/2022)

Whiteman, W. (1998). *Training and Educating Army Officers for the 21st Century: Implications for the United States Military Academy*. Army War Coll Carlisle Barracks Pa.
<https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA345812.pdf> (acedido em 30/12/2022)