

INCTE 2018

3.º Encontro Internacional de Formação na Docência
3rd International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de maio | 2018

Livro de Atas

III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

3rd International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz (Eds.)
Ano: 2018
ISBN: 978-972-745-241-5
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Índice

INCTE 2018 – III Encontro Internacional de Formação na Docência

Nota de Abertura	1
Racionalismo e emoção (na educação): um binómio impossível ou desejável?	3
<i>Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz</i>	
Sessões Plenárias	9
A formação de professores numa encruzilhada: convergências, divergências e desafios a considerar	11
<i>Maria Assunção Flores</i>	
Nuevo paradigma en educación: educación biocéntrica	30
<i>Juan Gavilán</i>	
Mesa Redonda	31
Formação de professores e educadores: o professor enquanto profissional de desenvolvimento humano	33
<i>Maria do Céu Ribeiro</i>	
Trabalho docente, educação emocional e ética – alguns contributos a partir do projeto <i>Dimensão Emocional da Docência e Formação de Professores</i>	35
<i>Isabel P. Freire</i>	
Round table contribution on the emotional dimension of teaching. A reflective paper	41
<i>Luisa Panichi</i>	
A dimensão emocional no ensino	49
<i>Paula Sismeiro</i>	
Currículo e Formação de Educadores e Professores	59
A avaliação como processo reflexivo-emancipatório no currículo de formação inicial docente	61
<i>Micheli Leal Thomazine, Priscila Miranda da Silva, Rita de Cássia M. T. Stano</i>	
A educação multicultural e cosmopolita	70
<i>Marisa Batista</i>	
A formação especializada em administração escolar (1992-2017)	78
<i>Joaquim Machado, João Formosinho</i>	
A função, a formação e a avaliação do professor bibliotecário	86
<i>Carla Silva, Patrícia de Almeida</i>	
A literatura afro-brasileira no ensino médio: resultados de uma formação docente	94
<i>Maria Aparecida Rita Moreira, Eliane Santana Dias Debus, Zâmbia Osório dos Santos</i>	
A modelação matemática nos primeiros anos do ensino básico	102
<i>Helena Campos, Ana Matos</i>	

Racionalismo e emoção (na educação): um binómio impossível ou desejável?

Rui Pedro Lopes¹, Manuel Vara Pires², Luís Castanheira², Elisabete Mendes Silva^{3,4}, Graça Santos³,
Cristina Mesquita², Paula Fortunato Vaz³
rlopes@ipb.pt, mvp@ipb.pt, luiscastanheira@, esilva@ipb.pt, gmsantos@ipb.pt, cmmgp@ipb.pt,
paulavaz@ipb.pt

¹*Centro de Investigação em Digitalização e Robótica Inteligente, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

²*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

³*Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa, Portugal*

⁴*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

A educação tem constituído, sobretudo nos últimos dois séculos, uma arena de lutas práticas, teóricas e ideológicas na senda da democratização do ensino formal e da liberdade de expressão e de pensamento, tanto no âmbito da filosofia da educação como na sua vertente mais praxiológica. A educação tem sido, conseqüentemente, usada como o grande bastião do conhecimento, do progresso e da luz.

A dogmatização do saber e do pensamento, característica atribuída aos pensadores da Idade Média, em grande parte sob a alçada do poder eclesiástico, foi abalada por movimentos culturais e filosóficos de grande influência social, política e cultural.

Num primeiro momento, nos séculos XVI e XVII, na senda do Renascimento e do Humanismo, as descobertas extraordinárias de Kepler e Copérnico sobre a origem do universo e as observações de Galileu do movimento dos planetas por Galileu (Hamilton, 1992), ou ainda a teoria da gravidade Newtoniana, preconizaram uma revolução científica sem precedentes. Ainda que corroborem com a ideia de que novos paradigmas constituem novas cosmologias e estimulam toda uma forma de pensar e agir que vai contra os valores existentes, não podemos afirmar que esse corte tenha efeitos radicais e imediatos na sociedade. Os valores já instituídos continuam a ser praticados e vivenciados, ainda que os paradigmas introduzam as sementes da mudança. Nas palavras de Khun (1970), “não existe uma transplantação geográfica da sociedade existente” (p. 111). Contudo, essa revolução permitirá, sim, ao cientista, perspectivar o mundo de uma forma diferente. O cientista, onde antes via patos, depois dessas descobertas revolucionárias, vê coelhos, se fosse submetido à avaliação do teste de Rorschach, usando a metáfora Khuniana. Esta imagem simplista, ainda que não redutora, é bastante elucidativa uma vez que mostra como o cientista interpreta o mundo à sua volta e como essas mudanças, ainda que graduais, são irreversíveis.

Um segundo momento que temos de assinalar e que constitui, indubitavelmente, um dos grandes paradigmas da modernidade, é o surgimento do movimento filosófico e cultural do Iluminismo, no século XVIII. Com a sua origem em Paris, França, este pensamento, de índole cosmopolita e secular, consagrou-se como um movimento norteado por uma nova estrutura de ideias sobre o homem, a sociedade e a natureza, desafiando os conceitos existentes altamente enraizados numa mundividência tradicional, centrada e dominada pelo Cristianismo (Hamilton, 1992). Os iluministas tinham como missão cortar os grilhões da liberdade expressos na opressão exercida pela Igreja, e acordar, trazendo-lhe a luz, a sociedade ignorante, supersticiosa e adormecida no obscurantismo da Idade Média a que o movimento apelidou de Idade das Trevas, apesar da sua riqueza cultural e artística inegável patente, por exemplo, na arte medieval (vitrais das igrejas, esculturas, só para referir alguns). A Idade das Luzes ou a Idade da Razão pautava-se, assim, por valores como o empirismo, o universalismo, o progresso, a liberdade e o individualismo. A primazia atribuída à razão e à racionalidade tornariam o conhecimento científico, baseado no método experimental, como a chave da expansão de todo o conhecimento humano, não deixando espaço para qualquer emoção ou expressão de subjetividade. Os iluministas viam na educação e na necessidade de instruir as massas uma forma democrática de fazer jus à disseminação do conhecimento empírico que tanto proclamavam. Por conseguinte, a disputa pelo controlo do ensino entre as ordens religiosas e o Estado começa neste século a fazer-se notar, expressa, por exemplo, nas reformas no ensino levadas a cabo pelo Marquês de Pombal, no contexto

português, ainda que o decreto “Regulamento Geral da Instrução Primária” tenha sido aprovado apenas em 1835, sob a influência da revolução liberal de 1820, constituindo-se como a primeira grande reforma do regime constitucional (Ministério da Educação em Portugal, s/d) e cortando com o sistema tradicional pombalino. No entanto, a instrução norteava-se por três premissas básicas: ler, escrever e contar.

Jean Jacques Rousseau (1712-1783), um dos nomes associados ao movimento, em *Émile or Education*, defendia o método empirista e racional, a aprendizagem através da experimentação, o ensino/treino da mente num corpo são. Rousseau (1762/1911) acreditava na capacidade de aperfeiçoamento humano, transversal e crucial na doutrina iluminista, ainda que a sociedade pudesse corromper o bom selvagem que existe em todos nós no estado da natureza.

Esta ideia de perfeição humana e de uniformidade da natureza humana, no sentido em que os iluministas defendiam que as características humanas se mantinham inalteráveis ao longo do tempo e em qualquer lado, constituíram as grandes falácias do movimento, uma vez que a perfeição humana é impossível de alcançar. No entanto, estas ideias teriam grande impacto e influência no século XIX, que consistirá no nosso terceiro momento.

No século XIX, fruto dos grandes desenvolvimentos industriais e tecnológicos, e decorrente da condição social, económica e cultural, se atentarmos no caso específico da Inglaterra e de outras sociedades igualmente industrializadas ou em processo de industrialização, a educação formal e popular começa a ganhar algum relevo. Ainda que os esquemas educativos promovidos e financiados pelo Estado fossem quase inexistentes, a pressão da classe política liberal e da classe operária, emergente da sociedade industrial, fez com que paulatinamente os sucessivos governos reconhecessem o valor e a importância da educação. No entanto, na Inglaterra a escolaridade primária é tornada obrigatória apenas em 1870, ainda que não houvesse um cumprimento rigoroso desta medida.

O currículo das escolas, estas de cariz privado, religioso e caridoso, baseava-se no triunvirato ditador e coercivo – ler, escrever e calcular – adicionando-lhe a instrução religiosa. Os propósitos das Escolas de caridade, de pendor voluntário e dominadas pelo sistema monitorial, em que os alunos mais velhos e com melhores resultados ensinavam os mais novos, seguindo as orientações dos mestres, passavam por dar alguma instrução aos mais desfavorecidos no sentido de lhes inculcar disciplina, dever e premissas morais (Morgan, 2011). As massas deveriam assim ser ensinadas apenas o suficiente, de uma forma mimética, repetitiva e pouco reflexiva dos verdadeiros significados das coisas. A emoção era igualmente um sentimento que não tinha lugar numa sociedade altamente utilitarista, cuja missão seria trazer a felicidade a um maior número de pessoas, de uma forma uniforme e altamente penalizadora da vertente humana e emocional do indivíduo.

Charles Dickens (1812-1870), um romancista vitoriano muito aclamado, escreve num período de grande convulsão social e política, não apenas em Inglaterra como em toda a Europa, decorrente da chamada Primavera dos povos em 1848, e publica *Hard Times* em 1854, uma obra crítica dos campeões da razão e do utilitarismo, no sentido de denunciar o excesso de razão e racionalismo no contexto do ensino, patente, por exemplo, no parágrafo introdutório que anuncia de imediato a mensagem principal da obra. Transcrevemo-lo na língua original:

now, what I want is, facts. Teach these boys and girls nothing but facts. Facts alone are wanted in life. Plant nothing else and root out everything else. You can only form the minds of reasoning animals upon facts: nothing else will be of any service to them. This is the principle on which I bring up my own children, and this is the principle on which I bring up these children. Stick to Facts, sir (Dickens, 1954/2003, p. 9).

O tom inflexível, seco e ditatorial de Thomas Gradgrind, um empresário industrial de Coketown e um homem de factos e cálculos, evidencia o espírito da época, capitalista, liberal e industrial, que também se aplicava na área da educação. Não foi por acaso que Dickens atribuiu os nomes de Adam Smith e Malthus, liberais e defensores do capitalismo monetário, aos filhos mais novos de Gradgrind (Heffer, 2013, p. 199).

Esta perspectiva utilitarista era aplicada a todas as áreas da vida humana. O alcance da felicidade para o maior número de pessoas, ainda que isso acarretasse consequências nefastas para alguns, ia ao encontro da uniformização humana tão apregoada pelos iluministas.

John Stuart Mill (1806-1873), também ele defensor do utilitarismo como doutrina eficaz na resolução dos muitos problemas sociais e económicos existentes na Inglaterra do século XX, demarca-se, no entanto, desta posição extremada. Mill é educado pelo seu pai, James Mill, um dos mentores do utilitarismo, juntamente com Jeremy Bentham, de uma forma racional e desprovida de qualquer emoção ou sentimento. Por isso, Mill sofre um esgotamento nervoso e dedica-se ao estudo de autores românticos como Wordsworth, no sentido de procurar o elemento emocional que faltava na sua vida. Perante a perfeição da máquina utilitarista do Estado, Mill alerta para a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre a razão e o sentimento (Mill, 1997a). A educação representava assim uma área crucial para o desenvolvimento humano e para o florescimento do individualismo, contra a uniformização do pensamento das massas. O Estado deveria governar com a pretensão de elevar os indivíduos que o compõem (Mill, 1854/1997b). Por isso a intervenção pelo Estado na área da educação se revelava primordial. Ainda que impute a responsabilidade da educação aos pais das crianças, o Estado deve ter também essa responsabilidade de instruir os indivíduos no sentido de garantir a sua progressão mental e individual.

Para se tornarem cidadãos participativos na sociedade civil, os indivíduos não mais poderiam permanecer num estado de ignorância e letargia social e política. No entanto, Mill apelava à diversidade da educação, alertando para os perigos de uma educação pública geral que poderia servir os interesses do Estado no sentido de funcionar como um veículo propagandístico e promotor de despotismo da mente humana (Mill, 1854/1997b). Por conseguinte, reformas educativas e um maior rigor na formação dos professores e na avaliação das crianças revelavam-se prementes.

Todavia, a visão antropológica da cultura da segunda metade do século XIX, adicionando-lhe a influência poderosíssima do discurso do Darwinismo social, regeu igualmente o currículo das escolas, influenciando sobremaneira a educação ou a forma como se via a educação. O método “learning by rote”, ensino mecânico ou aprendizagem memorizada, consubstanciava os princípios de uma sociedade altamente mecanizada, disciplinada e com sentido de dever. A emoção e a expressão de sentimentos deveriam ser excluídas uma vez que não obedecia aos preceitos do axioma científico e racional.

Não nos admira, portanto, que no século XX, o nosso quarto momento, esta ideologia continuasse a ser seguida. No início deste século, John Dewey defendia a importância de uma abordagem empírica na educação. Segundo o pedagogo norte-americano, a tarefa prática confere à criança a experiência direta das coisas. A compreensão científica assim adquirida torna-se um instrumento indispensável de participação livre e ativa na vida social moderna (Dewey, 1900/2002). Passadas três décadas, em 1938, Dewey continuava a advogar a necessidade de explorar e aplicar à educação uma filosofia da experiência sólida no sentido de tornar a educação pura, simples e real e não apenas um nome ou um slogan (Dewey, 1938/1997). Segundo o autor, nem a educação mais tradicional nem a educação nova de pendor progressista é completa ou a melhor porque nenhuma aplica os preceitos de uma filosofia da experiência solidamente desenvolvida.

O perigo de a educação estar ao serviço do Estado como veículo propagandístico, prática comum em regimes totalitários, não sendo Portugal exceção, foi também realçado por Paulo Freire (1921-1997), educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Com uma posição marcadamente marxista, Freire, tal como Mill, critica igualmente a uniformização do indivíduo na educação e o poder coercivo que as instituições podiam exercer junto das sociedades. Para Freire (1975),

os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objectivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, com agências formadoras de futuros “invasores” (p. 216).

Por isso, a grande premissa na teoria de Freire prevê a educação como a prática da liberdade, na tentativa de, contínua e constantemente, manter as massas afastadas da opressão e da ação “antidialógica” muitas vezes encetada pelas instituições de poder. Segundo Freire (1975), a formação técnico-científica não deve ser antagónica à formação humanista, mas sim colocar-se ao serviço da humanização na sociedade que o pedagogo apelidava de revolucionária, uma vez que pretendia uma revolução cultural libertadora dos grilhões que amarravam o pensamento livre e a vontade própria dos indivíduos.

Ainda que todas as teorias e autores apresentados, de uma forma sumária, constituam o resultado de contextos muito específicos, as mensagens que veiculam parecem-nos pertinentes e, de certa forma,

atuais uma vez que valores como a liberdade de pensamento, a importância de valorizar a emoção e valores éticos na área da educação se revelam cruciais. Não é por acaso que a taxonomia de Bloom, datada de 1956, inclui três grandes domínios de aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor.

No contexto atual, o nosso quinto e último momento, a educação, inserida num contexto capitalista, global, tecnicista e tecnológico, encontra-se rendida ao financiamento dos Estados, cerceando, por vezes, a qualidade do ensino que se rege na obtenção quantitativa de resultados. Ainda assim, cada vez mais, a relação entre professores e alunos distancia-se da relação fria, amorfa e mecânica praticada no século XIX. As novas metodologias de ensino, por se perceber a necessidade e a importância de intervir neste campo, visam igualmente estreitar laços afetivos entre todos os intervenientes no processo educativo, sejam pais, professores, educadores, alunos ou até mesmo decisores políticos.

Ainda que lhe possamos atribuir influências positivas, a alienação causada pelas novas tecnologias, veio porém, também, alterar o statu quo existente na forma de ensinar (e aprender), obrigando à reflexão e à necessidade de novas abordagens metodológicas e curriculares e de novas formas de lidar afetivamente com os alunos, para recuperar, devolver e promover a proximidade emocional que deve unir todos os intervenientes no ensino.

Por todos os motivos acima apresentados, é urgente que o ensino seja responsável, reflexivo, autónomo e criativo e não se encontre desprovido e despido de um carácter emocional e ético, em que valores como a cidadania, a interação social e o respeito pelo outro devem ser cada vez promovidos. Tal como está consignado no documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, no contexto do século XXI (Ministério da Educação, 2017), o ensino deve assumir contornos mais humanistas, valorizando não apenas as ciências e as tecnologias mas igualmente as artes e as humanidades. Estas áreas tão distintas devem procurar os pontos de contacto que as unem. Uma sem as outras ficarão certamente mais pobres. A razão não se deve sobrepor à emoção, nem vice-versa. O ensino, quer seja em Portugal, na Inglaterra ou noutra contexto, deve manter viva esta relação dialógica, na procura constante do equilíbrio entre ambas, desejável na nossa sociedade atual.

Este é, sem dúvida, um caminho que o INCTE tem vindo a percorrer. A dimensão emocional na educação serviu de mote à temática desenvolvida na Mesa Redonda no INCTE 2018, em que se discutiu a pertinência da dimensão afetiva e ética no ensino e a necessidade de garantir que esta é cultivada, cuidada e mantida. A estreita relação, inevitável pelo contacto quase diário, entre educadores/professores e crianças/alunos, respetivamente, promove laços emocionais que se irão repercutir na formação pessoal, académica, profissional e ética de todos os intervenientes. Por conseguinte, a grande conclusão uníssona que resultou da Mesa Redonda foi a de que deve haver um investimento na formação emocional e ética dos professores (e dos alunos), na procura contínua do diálogo intercultural, plural e cosmopolita. Só assim poderemos educar melhores cidadãos.

Mas o debate e a reflexão sobre a formação na docência foram “alimentados” por muitas outras contribuições. Desde logo, destacamos as conferências plenárias *A formação de professores numa encruzilhada: convergências, divergências e desafios a considerar* (Maria Assunção Flores) e *Nuevo paradigma en educación: educación biocéntrica* (Juán Gavilán), perspetivando dois olhares: um mais europeu e outro mais latino-americano.

Destacamos, igualmente, as duzentas e oito comunicações apresentadas (das duzentas e trinta e nove aprovadas), num total de mais de trezentos proponentes, distribuídas pelos cinco eixos temáticos: Currículo e formação de educadores e professores, Didática e formação de educadores e professores, Práticas educativas e supervisão pedagógica, Formação docente e educação para o desenvolvimento, e Práticas pedagógicas no ensino superior.

Tivemos propostas de trabalho apresentadas por professores, investigadores, alunos de mestrado e doutoramento vindos de diversos países: Angola, Bolívia, Brasil, Chile, Eslovénia, Espanha, Itália, Moçambique, Polónia, Portugal e Roménia. Nesta edição do INCTE ultrapassaram-se em larga escala todas as expectativas iniciais, sinal de que o INCTE está a ganhar raízes sólidas e prestígio nacional e internacional.

Apresentamos o livro de atas do INCTE 2018. Os textos que o integram evidenciam o empenho que os autores dedicaram aos seus trabalhos, também visível no decurso do processo de revisão por pares, e reforçam a adesão e o interesse no Encontro, evento cada vez mais consolidado e fazendo parte do calendário académico dos investigadores, professores e educadores. Este livro de atas mostra,

ainda, o sucesso crescente do INCTE que, após três edições, continua a assumir a sua responsabilidade científica e académica, tanto no plano nacional como no internacional. Este tem sido o nosso apanágio e continuará a representar o nosso compromisso para edições futuras.

Referências

- Dewey, J. (1900/2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Trad. Paulo Faria. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & education*. New York: Touchstone.
- Dickens, C. (1954/2003). *Hard times*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Hamilton, P. (1992). The enlightenment and the birth of social sciences. In S. Hall & B. Gieben (Eds.), *Formations of modernity* (pp. 17-69). Cambridge: Polity in Association with the Open University.
- Khun, T. S. (1970). The structure of scientific revolutions. *International Encyclopedia of Unified Science* (Volume 2. Number 2). Acedido em: https://projekintegracija.pravo.hr/_download/repository/Kuhn_Structure_of_Scientific_Revolutions.pdf.
- Mill, J. (1997a). The subjection of women. In A. Ryan (Ed.), *Mill: the spirit of the age, On liberty, The subjection of women* (pp. 133-215). New York & London: Norton.
- Mill, J. (1854/1997b). On liberty. In A. Ryan (Ed.), *Mill: the spirit of the age, On liberty, The subjection of women* (pp. 41-131). New York & London: Norton.
- Ministério da Educação em Portugal. (s/d). Cap. 2. Breve evolução histórica do sistema educativo. In *Sistema educativo nacional em Portugal* (pp. 16-26).
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Coord. Guilherme de Oliveira Martins. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf.
- Rousseau, J. J. (1762/1911). *Emile or education*. Trad. Barbara Foxley. London & Toronto: J. M. Dent & Sons. The Online Liberty Fund. Acedido em: http://lf-oll.s3.amazonaws.com/titles/2256/Rousseau_1499_Bk.pdf