

Educação e formação nos países de língua portuguesa: um olhar sobre a intervenção da ESE de Setúbal

FERNANDA BOTELHO

botelhodesousa1954@gmail.com

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

JOSÉ DUARTE

jose.duarte@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Neste artigo, faz-se uma leitura transversal da intervenção dos docentes da Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal, ao longo de quase 40 anos, em projetos de educação e formação, nos países de Língua Portuguesa, centrando-se nas áreas curriculares e educativas, nos objetos dessa intervenção, como os professores, os formadores, os currículos e as instituições e nas diferentes metodologias de formação e intervenção. Na reflexão final, clarificam-se pressupostos e entendimentos, identificam-se algumas dificuldades e deixa-se um desafio.

Palavras-chave: Educação, Formação de professores, Desenvolvimento profissional, Desenvolvimento curricular.

Abstract

In this paper we present an overview of the intervention of professors of Escola Superior de Educação de Setúbal for almost 40 years in Education and Teacher Training projects in countries (Africa and Timor Loro Sae) where the Portuguese language is official.

We focus several educational areas and curricula, the teachers and the teacher trainers, the institutions and different training and educational methodologies.

In a final reflexion we clarify some concepts and identify some obstacles and propose a future challenge.

Key concepts: Education, Teacher Training, Professional Development, Curriculum Development.

Introdução

Ao longo de cerca de 40 anos, entre 1987 e 2025, a Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal e os seus docentes participaram ativamente, como professores, formadores e consultores, em dezenas de projetos dirigidos preferencialmente a instituições, professores, formadores e diretores de escolas dos ensinos primário, técnico e profissional (das primeiras classes à 12^a), em diferentes áreas educativas e curriculares, nos Países de Língua Oficial Portuguesa.

Os projetos desenvolveram-se em parceria com uma grande diversidade de entidades, como, por exemplo, os Ministérios da Educação dos países envolvidos, mas também com outras instituições da educação e da cultura, portuguesas e internacionais, como a Fundação Calouste Gulbenkian, o Instituto para a Cooperação Portuguesa, o Instituto Camões, a UNICEF e a Fundação Fé e Cooperação (FEC) e receberam financiamento do Banco Mundial e/ou da União Europeia.

Nos países de Língua Portuguesa, estiveram envolvidas instituições dedicadas ao ensino em geral e à formação de educadores e professores.

Este artigo é uma leitura transversal aos projetos, simultaneamente

descritiva e reflexiva, de dois professores da ESE de Setúbal, com formações profissionais distintas, que viveram intensamente, desde 1989, algumas experiências profissionais e humanas relevantes, em Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe e Timor. Na qualidade de consultores, formadores em diferentes áreas curriculares e educativas, ou responsáveis em equipas de coordenação, querem partilhar esse conhecimento com a nova geração de professores da Escola, mas também com docentes de outras instituições de formação de professores que tenham ou queiram vir a ter intervenção na Educação, nos países de Língua Portuguesa.

Aqui deixamos também, em jeito de nota pessoal, os nossos testemunhos sobre o que foi vivido, em diferentes tempos e latitudes.

José Duarte sobre Timor Loro'Sae

Depois do almoço, os formandos, antigos professores da administração portuguesa, em Dili, sentavam-se nas carteiras 'coloniais' de uma sala, quase vazia de equipamento, onde faltavam vidros, num ambiente quente e muito húmido, próprio do clima tropical. A vontade de aprender era enorme, mas o cansaço dificultava a concentração. Porque nessa noite, como em todas as outras, o descanso era pouco. Tinha de se lavar a

‘mesma’ roupa, para ter tempo de secar para a usar, no dia seguinte, de manhã. Para além de confeccionarem alguns alimentos para os filhos venderem no mercado. Muitas destas pessoas tinham regressado há pouco tempo das montanhas, sem nada, fugidos à guerra com os indonésios.

(1ª Missão em Educação de Portugal, 2000)

Fernanda Botelho sobre S.Tomé e Príncipe

Os formandos, professores e técnicos de educação, deslocavam-se para o centro de formação após longas caminhadas, deixando para trás muitas horas de trabalho para suprir a sua ausência.

Nós, os formadores, tínhamos que transportar connosco todo o material de que precisávamos, desde fotocópias, “retroprojector” a lâmpadas suplementares. A eletricidade “ia e vinha”.

O calor era sufocante e os mosquitos imensos. Apesar disso, a formação decorria a bom ritmo e a alegria imperava. No final daquela semana e no dia da partida, pela estrada que percorri e em cada esquina, juntavam-se pequenos grupos para se despedirem e oferecerem-me o que tinham (um coco, um mamão, uma rosa de porcelana).

(Projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos, S.Tomé, 1996)

Organizaremos este artigo, descrevendo brevemente as áreas, os objetos e as metodologias de intervenção com maior destaque, considerando a dimensão do público-alvo, a dimensão temporal dos projetos e o volume de recursos humanos e institucionais, alocados. Terminamos com umas breves notas de reflexão.

1. Áreas de intervenção

Podemos considerar como grandes áreas de intervenção, (i) a formação de formadores e professores, em várias áreas curriculares, salientando as áreas disciplinares da Língua Portuguesa e da Matemática; (ii) o Trabalho de Projeto e a Interdisciplinaridade; (iii) a Organização e Gestão da Formação.

1.1. A formação de formadores e de professores

A formação nos países de Língua Portuguesa, foi a grande marca da intervenção da ESE, quer pelo volume de destinatários envolvidos, quer pelo volume de recursos humanos da ESE alocados.

Língua Portuguesa e Literacia - A área da Língua Portuguesa foi talvez a mais solicitada, ao nível da elaboração dos materiais pedagógicos e da formação de professores, dado o insuficiente nível de literacia, ao nível do sistema de ensino primário, nos países destinatários.

O desenvolvimento da literacia é essencial para a aprendizagem em geral e, consequentemente, para o sucesso das aprendizagens. Compreender novas informações para poder adquirir conhecimentos por escrito assenta na compreensão da escrita, isto é, na construção do significado do que lemos e na sua apropriação. Por isso, a aprendizagem da leitura não se esgota na decifração de uma mensagem escrita. É indispensável ser capaz de a compreender.

Deste modo, a compreensão é a finalidade da leitura para a qual concorrem, entre outros, o desenvolvimento lexical, ou seja, o conhecimento do significado das palavras e o domínio do vocabulário.

Há requisitos essenciais para ter sucesso na aprendizagem da leitura, designadamente o conhecimento da língua oral em que se vai ser alfabetizado (em especial do seu vocabulário), bem como as experiências que se têm sobre a língua escrita antes de aprender a ler e a escrever.

À semelhança do ensino da leitura, o ensino da escrita não se restringe ao domínio de regras básicas de escrita, seja de ortografia, seja de caligrafia. A escrita tem vários propósitos e funções, isto é, estrutura-se em vários géneros textuais que importa ensinar. Ler e escrever não são competências que se adquiram de forma natural. Necessitam de

ensino explícito, sistematizado e sobretudo frequente.

Ora, sabemos que, nestes países, diversos linguística e culturalmente, nem sempre se conhece a Língua Portuguesa desde o berço, sendo, para muitos alunos e até professores, segunda língua, pressupondo, por isso, o desenvolvimento prévio linguístico, em português, dos aprendentes. Tais constrangimentos são muito desafiadores no sentido em que importa garantir o desenvolvimento linguístico e comunicacional *per se*, tendo em vista que o português é a língua veiculadora de todas as aprendizagens, podendo ficar fortemente condicionadas por questões meramente comunicativas.

A par das metodologias para o desenvolvimento da literacia em português, procurou-se o reforço das competências básicas dos formadores e professores, designadamente nas áreas i) da avaliação pedagógica, modalidades e construção de instrumentos; ii) da gramática e do seu ensino; iii) da didática da literatura, nomeadamente com recurso a histórias e iv) da diferenciação pedagógica. De salientar a co-construção de kits de materiais pedagógicos e ainda a observação e análise de muitas aulas, o que que contribuiu para o estudo de práticas pedagógicas contextualizadas.

Matemática e Numeracia - A área da Matemática foi a segunda área

do saber mais solicitada, tendo em conta a sua crescente importância num mundo em que é primordial que cada país prepare os seus futuros cidadãos para os desafios científicos e tecnológicos que enfrenta. Deste modo, é fundamental saber mobilizar múltiplas literacias que respondam de modo adequado às exigências de um mundo de mudanças constantes e, muitas vezes, imprevisíveis.

A nossa ação incidiu sobre o que se designa por literacia matemática e que inclui a capacidade de raciocinar matematicamente e de saber usar a Matemática para resolver problemas em contextos diversos. Deste modo, a formação centrou-se na atualização do conhecimento sobre Numeracia, Geometria e Medida e Organização de Dados e o ensino de tópicos relacionados com estas temáticas aos primeiros anos de escolaridade. O aprofundamento deste conhecimento foi articulado com temas tais como a avaliação em matemática, a diferenciação pedagógica em sala de aula e a produção e uso de materiais pedagógicos, alguns deles manipuláveis.

Devido ao peso que o tema Números e Operações tem no currículo do Ensino Primário, destacamos o trabalho realizado em torno da Numeracia, desenvolvendo o sentido de número. Deste modo, importava romper com uma tradição centrada no cálculo algorítmico e valorizar

o conhecimento e destreza com os números e com as operações e a aplicação do conhecimento nestes dois domínios, em situações de cálculo, tendo sempre subjacente desenvolver a capacidade e predisposição para usar este conhecimento de forma flexível, para fazer julgamentos matemáticos e para utilizar estratégias úteis. Ao desenvolver o sentido de número, assume grande relevância o domínio do cálculo mental e a predisposição para fazer estimativas, de modo a poder criticar resultados obtidos, tanto por meio do cálculo mental, como do algorítmico (Mendes & Delgado, 2008).

Embora a Organização e Tratamento de Dados tenha uma presença menor no currículo do Ensino Primário, importava incluí-lo na formação, uma vez que a literacia estatística é uma competência relevante no mundo de hoje, rodeado de informação numérica veiculada pelos media.

Para além do conhecimento dos conteúdos, a formação visou empoderar os formandos para a construção de materiais didáticos adequados aos contextos das suas salas de aula, que contribuíssem para a literacia matemática, tal como perspetivada ao longo da formação. Destacamos, finalmente, a construção de kits de materiais manipuláveis, usando objetos de uso corrente, bem como a descrição e análise

de práticas de sala de aula, focando exemplos concretos da realidade angolana.

Outras áreas curriculares. Embora as duas áreas referidas sejam as que mais se destacam na nossa intervenção, pelas razões atrás referidas, outras áreas disciplinares houve que mobilizaram docentes da instituição, como a área curricular do Estudo do Meio e Educação para a Saúde e a das Expressões Artísticas.

No âmbito da formação na área disciplinar do *Estudo do Meio*, o trabalho com os professores seguiu uma metodologia de investigação-ação para abordar temas importantes no ensino das ciências naturais, como o ensino experimental, a resolução de problemas, a relação entre a aprendizagem das ciências, a tecnologia e a sociedade.

Embora com quotidianos muito diferentes, investiu-se na possibilidade de se realizarem atividades práticas, utilizando material do dia-a-dia, que desenvolvem de forma integrada a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes.

A organização da formação incluiu a elaboração, de forma colaborativa, de materiais didáticos utilizados na formação presencial e a distância e a sua implementação em contexto de sala de aula.

A promoção da literacia científica deve ser adequada ao contexto, permitindo que as pessoas se relacionem com a ciência de forma significativa e que aumentem a sua intervenção na comunidade. Esta ligação ao contexto foi essencial para a formação dos professores e foi, certamente, muito rica para a formação dos formadores.

Os projetos em que a ESE teve participação, nos países de Língua Portuguesa, no âmbito do desenvolvimento das *Expressões Artísticas* (Plástica, Motora e Musical), apresentaram como finalidade nuclear contribuir para o desenvolvimento e enriquecimento profissional de professores, formadores e estudantes, assim como promover o desenvolvimento artístico e global dos seus alunos.

Com este objetivo em mente, desenvolveram-se propostas de trabalho adequadas aos contextos, exploradas com recurso a abordagens metodológicas e didáticas inovadoras, que pudessem simultaneamente ser aplicáveis em contexto formativo e servir de referência para a adaptação e criação de novas propostas de intervenção pedagógica.

Estas atividades foram desenhadas em função de uma análise no terreno que teve em conta questões funcionais, mas também o contexto cultural e identitário específico. Através do desenvolvimento de atividades artísticas, com metodologias que promovessem a comunicação

e a colaboração, procurou-se não só desenvolver conteúdos de cada um dos domínios específicos das Expressões, mas também partir de uma abordagem global, fazendo emergir os contributos da Expressão Plástica, da Motora e/ou da Musical. Assim, pretendemos estimular o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas comuns às diferentes áreas, incentivando os participantes a pensar de forma criativa, procurando promover a diversidade, a inclusão e o fortalecimento da sua identidade cultural.

Também a *Informática* foi uma área progressivamente solicitada à medida que foi emergindo como necessária nos países de Língua Portuguesa, quer na sua vertente curricular de Informática para o Ensino, quer como suporte à gestão da formação (recolha, tratamento e organização de dados da formação e avaliação da formação e dos formandos), quer na organização logística da própria formação, quer ainda na comunicação a distância para ‘preencher’ o intervalo entre missões presenciais, permitindo chegar a locais muito distantes e periféricos, ou ainda como resposta à pandemia COVID 19.

Finalmente, o *Trabalho de Projeto e a Interdisciplinaridade* mereceram a nossa atenção como espaço de confluência de saberes de diferentes áreas disciplinares para a abordagem e resolução de problemas

reais.

O trabalho de projeto, que teve o seu auge na educação em Portugal nos anos 80, surgiu simultaneamente como uma metodologia para a resolução de problemas e como reconhecimento da interdisciplinaridade, enquanto abordagem integradora e facilitadora, para dar sentido às aprendizagens atomizadas em diferentes disciplinas.

A interdisciplinaridade assumia uma grande importância na formação de formadores e professores do ensino primário, tendo em conta o facto de um professor único abordar os diferentes saberes curriculares dos programas.

Assim, a solicitação de apoio nesta área de formação decorreu, naturalmente, desta necessidade de abordar os problemas reais das populações para, a partir deles, mobilizar as aprendizagens das diferentes áreas do saber, como a língua portuguesa, a matemática, o estudo do meio e as expressões.

A construção de maquetas da comunidade inseriu-se neste trabalho interdisciplinar de procura de um sentido para as aprendizagens, tendo seguido as grandes etapas do trabalho de projeto, desde identificar a questão a trabalhar, planificar e realizar a intervenção, até avaliar e

divulgar o que foi realizado. Ir ao terreno recolher a informação previamente selecionada, construir as maquetes e a sua apresentação para uma audiência, constituem momentos formativos fundamentais e valorizam o papel das aprendizagens escolares para a comunidade.

1.2. A Organização e Gestão da Formação.

Esta foi uma das áreas de intervenção que, de forma explícita ou implícita, esteve sempre presente no planeamento e realização dos projetos no terreno. Incidiu principalmente (i) na identificação e articulação com os interlocutores locais e distritais/provinciais; (ii) na designação de pontos focais, homólogos ou outras figuras de relação direta de trabalho connosco; (iii) no desenvolvimento de canais de comunicação, de colaboração e de redes e (iv) no reforço, criação e dinamização de estruturas físicas de suporte à formação contínua dos professores, como os centros de recursos de materiais didáticos, ou os espaços locais de formação (centros de formação, zonas de influência pedagógica, etc.).

Esta área foi também essencial na recolha, tratamento e organização dos dados da formação, apoiada em ferramentas e plataformas digitais, referidas atrás, a propósito da área de Informática, nomeada-

mente no que respeita à avaliação da própria formação e dos formandos, nas diferentes áreas de intervenção, permitindo a identificação de necessidades de formação e dando indicações sobre a superação das dificuldades, com implicações nas fases subsequentes da formação ou como recomendações para o futuro.

2. Objetos de intervenção

Na grande maioria dos países, a nossa ação foi privilegiadamente dirigida ao subsistema do Ensino Primário, constituído pelos seis primeiros anos de escolaridade e incidiu nos seguintes objetos de intervenção: (i) Agentes de educação e ensino (Gestores/Diretores de escolas, Formadores de Instituições de Formação de Professores e Professores do Ensino Primário); (ii) Desenvolvimento curricular – reformulação e construção de currículos e programas de ensino, construção de materiais de ensino (programas, manuais, guias metodológicos e outros materiais didáticos) e consultoria; (iii) e Estruturas/Instituições locais de formação.

2.1. Agentes de educação e ensino

A principal incidência da nossa intervenção foram os formadores das instituições de formação de professores e/ou de estruturas locais de

formação contínua de professores e, através deles, os professores do ensino primário. A formação dos formadores e professores focou-se nas necessidades identificadas pelos parceiros dos países de Língua Portuguesa (ver as áreas de intervenção) e, quando de natureza curricular, teve uma orientação simultaneamente de atualização científica, pedagógica e didática. Em alguns projetos, teve lugar a observação de aulas com alunos ou de sessões de formação com formandos, cuja análise e discussão era posteriormente reinvestida na formação, nomeadamente em projetos que envolveram a metodologia de formação em cascata.

2.2. Desenvolvimento curricular

O trabalho dos professores da ESE passou pela análise, revisão e construção de currículos/programas de disciplinas, ciclos de estudos e/ou subsistemas educativos, pela avaliação formativa e sumativa e pela elaboração de materiais didáticos, como manuais para alunos e professores, fichas de trabalho para alunos, guias metodológicos para professores e jogos didáticos, alguns dos quais prevendo a utilização de tecnologias digitais.

Em vários projetos, o desenvolvimento curricular envolveu a revisão e reformulação de currículos e programas das Escolas do Magistério

Primário e Escolas de Formação de Professores, bem como consultoria sobre programas do ensino primário e secundário.

Do histórico da nossa intervenção, neste âmbito, resultou um manancial de muitas dezenas de publicações, de cariz científico e didático, que podem ser encontradas no Centro de Recursos da ESE de Setúbal e nos espaços educativos institucionais de alguns dos países, nomeadamente sites, tendo sido, algumas delas, adotadas como livros/manuais oficiais nesses países.

2.3. Estruturas/Instituições locais de formação

O planeamento da formação exigiu sempre um grande esforço de organização para que pudesse servir os destinatários, tendo em conta as metodologias de formação adotadas, tema desenvolvido a seguir, e/ou a extensão e diversidade dos países.

O funcionamento da formação dos professores, a par do normal funcionamento das aulas, a desmultiplicação da formação em vários níveis (ver formação em cascata, à frente) e as relações entre as estruturas centrais, provinciais e locais de formação e as escolas exigiram sempre uma articulação entre responsáveis e estruturas, que permitisse fazer chegar aos destinatários, materiais e uma formação de qualidade.

O conhecimento dos contextos, a construção de relações de trabalho com os interlocutores regionais e locais que se iam identificando e a sua articulação com as estruturas centrais e respetivos responsáveis foram sempre aspetos considerados essenciais para a consecução dos objetivos dos projetos.

3. Metodologias de intervenção

Várias metodologias de formação e intervenção tiveram de ser adotadas, tendo em conta fatores como: os objetivos dos projetos, a dimensão/extensão dos países parceiros, os contextos nacionais e locais e os respetivos sistemas educativos.

Assim, fizemos recurso: (i) à formação em cascata; (ii) à formação em contexto real (*on job*); (iii) à formação intercalada, em Portugal e no terreno; (iv) à formação/experimentação de materiais curriculares; (v) à diferenciação pedagógica e (vi) à monitorização da formação, presencial e a distância.

3.1. Formação em cascata

Embora seja um tipo de formação que pode ter imensas ‘perdas em linha’, corresponde ao que foi, solicitado, algumas vezes, principalmente em países com grande extensão territorial e algumas centenas

de milhares de professores, procurando-se assim chegar aos locais mais distantes, longe dos grandes centros. Caracteriza-se, em geral, por um primeiro nível, em que os docentes da ESE fazem formação a professores/formadores de instituições de formação de professores ou supervisores, que, a seguir, haverão de desmultiplicar essa formação, em um ou dois níveis diferentes, até chegar aos destinatários finais, normalmente, os professores do ensino primário.

Para manter a qualidade, esta modalidade de formação exige bons materiais e um elevado nível de apoio e monitorização, presencial e a distância, introduzindo, a cada momento, ajustes no processo formativo, decorrentes dos dados recolhidos, quer nas plataformas de conteúdos assíncronas, quer através das ferramentas de comunicação síncrona.

3.2. Formação em contexto real (*on job*)

Esta metodologia de formação, usada em diversos projetos como, por exemplo, o Projeto Aprendizagem para Todos (PAT), em Angola, utiliza um dos níveis de formação, neste caso, o segundo, para fazer a observação e discussão da formação em ação com os formadores que estiveram presentes no nível anterior, como formandos.

Trata-se de uma formação, simultaneamente teórica e prática, sobre

os conteúdos científicos e pedagógicos, a didática e a gestão da sala de aula, como forma de reforçar as competências dos formadores, ao nível do currículo em ação e preparar os formandos para desempenharem o papel de formadores, no nível seguinte, que se aproxima dos contextos reais dos destinatários a quem se dirige.

3.3. Formação intercalada.

Embora a formação dos professores e formadores tenha decorrido, preferencialmente, nos países destinatários, em contexto real, em alguns projetos como, por exemplo, o projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos dos PALOP, os formadores também tiveram formação nas instituições de formação de professores, em Portugal, para depois a desmultiplicarem nos respetivos países, sendo esta também monitorizada com a presença dos docentes da ESE.

3.4. Formação/experimentação de materiais curriculares.

Esta metodologia de formação articula a formação com a experimentação de materiais didáticos (versão experimental), entretanto elaborados para validação. Após usados os materiais em situação de formação e recolhidas as sugestões e propostas, procedia-se à reformulação dos mesmos e publicava-se a versão definitiva dos materiais (manuais

e guias didáticos), que eram então distribuídos e experimentados pelos destinatários finais.

Este processo de “vai-vem” está de acordo com a nossa visão da formação para a implementação de novos materiais e propostas curriculares, não impondo a nossa visão de programa e desenvolvimento curricular, mas antes adaptando-a, através do *feedback* recolhido, aos diferentes contextos, ao nível da linguagem utilizada, dos exemplos fornecidos e da profundidade de abordagem dos temas.

3.5. Diferenciação Pedagógica.

Na maioria dos países de Língua Portuguesa, o nível de formação e de qualificação dos professores é bastante diverso e, em países de grande dimensão territorial, como Angola e Moçambique, essas diferenças acentuam-se quando caminhamos para longe dos grandes centros urbanos. A análise e caracterização dos recursos humanos, nos contextos específicos onde se estava a trabalhar, conduzia à adequação dos materiais pedagógicos, tornando-os também elementos de *upgrade* científico.

Também relativamente à população escolar, as diferenças nas competências básicas dos alunos, podem ser enormes, facto que se acentuou

com a generalização do acesso (decorrente da democratização do ensino nesses países), o que exige cuidados adicionais com a diferenciação pedagógica, ao nível da elaboração dos materiais (manuais, guias didáticos para professores e fichas de trabalho para alunos).

Assim, frequentemente, a intervenção nas várias áreas do currículo teve de lidar com estas diferenças, o que se traduziu na conceção de materiais com diferentes níveis de dificuldade para serem usados em sala de aula, tendo em consideração as características dos contextos em que se intervinha, ao nível do número de alunos (em alguns casos, turmas com 40, 50 e mais alunos) e à existência de classes multinível e multiclasse.

3.6. Monitorização da formação (presencial e a distância)

Em processos prolongados no tempo (mais de 2 a 3 anos), como foram a maioria dos projetos com os países de Língua Portuguesa, a monitorização é fundamental para avaliar processos e resultados, em cada momento, e introduzir ajustes e alterações que decorram dessa avaliação, ainda durante a implementação do projeto.

Dado que cada uma das missões que os docentes da ESE realizavam no terreno era normalmente curta (uma a duas semanas), tornava-se

essencial recorrer, para além da monitorização presencial, à monitorização a distância através dos meios digitais e das comunicações em rede, via Internet. O desenvolvimento, nos últimos 20 anos, das plataformas de conteúdos e comunicação, essencialmente assíncronas, como a Moodle, permitiu uma maior partilha de materiais e de comunicação de dados. Nos últimos anos, as plataformas de comunicação, como a Zoom vieram facilitar a comunicação síncrona, viabilizando a apresentação e partilha de materiais, favorecendo o debate e valorizando os ambientes de formação.

No período agudo da pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2022, a formação a distância, com o uso de plataformas de conteúdos e de comunicação, adquiriu uma importância crucial para manter o essencial do trabalho que se estava a realizar.

Reflexões finais

Pressupostos e entendimentos

A nossa visão de formação não se restringiu a identificá-la como um conjunto de sessões; bem pelo contrário, perspectivámo-la como um processo de contínuo desenvolvimento profissional, de professores e formadores, onde cabem a formação teórica e prática, as simulações

do trabalho em sala de aula, as leituras e discussões de textos e documentos curriculares, a observação e análise das práticas em contexto ou simuladas e a respetiva reflexão no sentido de a reinvestir no processo formativo.

Este trabalho teve sempre como pressuposto conhecer os contextos para os integrar: (a) na formação, através de situações, desafios, problemas, tarefas e sequências didáticas; (b) nos exemplos e situações dos manuais, nos exercícios e problemas, quer para professores, quer para alunos.

Por outro lado, revelou a importância de conhecer os subsistemas da educação (primário, profissional, secundário) e as suas instituições representativas, locais e centrais (ministérios da educação, escolas de formação de professores e formadores, centros de recursos, centros de formação e outras estruturas locais de formação, educação e intervenção) para poder apoiar a organização e gestão da formação e os próprios projetos.

Finalmente, em vários projetos, fomos chamados a intervir para consolidar ou apoiar o desenvolvimento de movimentos de reforma de ensino como, por exemplo, na unificação do ensino primário para as 6 primeiras classes, na Guiné.

O nosso entendimento sobre a aprendizagem situa-se para além da exposição de um assunto, mesmo que realizada corretamente. Envolve interação entre os intervenientes diretos (professores, alunos, formadores e formandos), valorização do papel do aluno-formando, diferentes formas de organização do trabalho (individual, de grupo e autónomo), confronto com diferentes tipos de tarefas e orquestração de boas discussões.

Dificuldades nas duas grandes áreas de intervenção

Ao nível da Língua Portuguesa, um dos principais obstáculos com que nos defrontámos foi justamente o desenvolvimento linguístico dos destinatários. Se com os formadores de formadores esta questão não era tão evidente e premente, nos níveis seguintes da formação, a competência comunicativa em Português comprometeu, por vezes, a compreensão de conteúdos científicos e didáticos e, consequentemente, a realização de tarefas formativas.

Esta questão constituiu preocupação essencial na elaboração de manuais de formação cuja linguagem, conteúdos e tarefas foram sempre experimentados durante o processo de formação, tendo em vista não só a sua adequação, como já referido, assim como e sobretudo, a sua compreensão.

Ao nível da Matemática, uma das principais dificuldades que enfrentámos foi a identificação, quase absoluta, da Matemática com os Números e destes com os algoritmos. Os manuais, que muitas vezes não existiam nas mãos dos alunos, reforçavam a marca da Matemática como uma ciência com regras fixas, muitas vezes, por explicar, para realizar operações, e com pouca relação com a vida, mobilizando muito pouco o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental e a resolução de problemas, como pontos de partida para uma aprendizagem com compreensão.

Por outro lado, esta associação, quase exclusiva, da Matemática com os Números e as Operações exigiu um trabalho de valorização de outros domínios da Matemática, como a Geometria e Medida, a partir da observação e análise do espaço envolvente e dos problemas práticos da vida comunitária, e a Organização e Tratamento de Dados, decorrente da necessidade de saber ler e interpretar a informação que nos é apresentada, através da imprensa, rádio ou televisão.

O currículo em ação, na sala de aula, envolve muitas mais variáveis, para além do conhecimento dos conteúdos, em si. Para as fazer emergir, tivemos que partir para a análise das práticas de sala de aula, reais ou simuladas, para discutir os tipos de tarefas e a didática, a pedagogia

e o conhecimento e relação com os alunos ou formandos, as formas de organização, os diferentes momentos do trabalho, a gestão dos tempos e dos espaços.

Muitas vezes, tivemos de confrontar o ensino magistral, dominante nas práticas de sala de aula nestes países, com um ensino mais exploratório, onde fosse visível o trabalho do aluno-formando e os diferentes momentos de comunicação.

Um desafio

Frequentemente, trabalhámos em projetos, de ‘costas voltadas’ para outros cujo objeto de intervenção era o mesmo ou muito semelhante, porque os desconhecíamos e os seus resultados e avaliação, ou porque a natureza do projeto e as condicionantes das entidades contratantes assim o exigiam. Conhecer melhor o que já foi feito em projetos anteriores por outras entidades e instituições, ao longo de tantos anos de cooperação, poderia contribuir para valorizar os recursos humanos e materiais, incorporar êxitos e evitar os mesmos erros, no sentido de proporcionar formas de intervenção de continuidade, de aprofundamento e sobretudo de inovação.

Este ‘partir do zero’ frequente, nomeadamente ao nível dos materiais didáticos construídos em interação com os destinatários e validados

no terreno, pode desvalorizar os próprios projetos e até o envolvimento dos formadores e professores.

Bibliografia

- Boavida, A. M., Delgado, C., Mendes, F., Brocardo, J., & Duarte, J. (2017). *Manual de Matemática para Professores do Ensino Primário. Projecto Aprendizagem para Todos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial e Ministério da Educação - República de Angola.
- Botelho, F., Costa, A., Soares, L., & Solla, L. (2016). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário. Projecto Aprendizagem para Todos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial e Ministério da Educação - República de Angola.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Duarte, J., Matias, N., Figueiredo, M., & Augusto, I. C. (2019). A formação contínua de Professores do Ensino Primário em Angola. In C. Carvalho, M. A. Barreto, & F. Santos (éds.), *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade* (1-) (pp. 359-373). Centro de Estudos Internacionais. <https://books.openedition.org/cei/1208>
- Feytor Pinto, P. (2021). Ensino de português e educação de qualidade nos países africanos de língua portuguesa. *ÑEMITYRÁ*, 2(2), 30-35. <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA2020204>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22). <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Matias, N., Duarte, J., & Figueiredo, M. (Org.) (2017). *Diferenciação Pedagógica em sala de aula para professores do ensino primário - Volume I. Projecto Aprendizagem para Todos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial e Ministério de Educação - República de Angola.
- Mendes, F., & Delgado, C. (2008). A aprendizagem da multiplicação e o desenvolvimento do sentido de número. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha (2008). *O sentido do número. Reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 159–182). Escolar Editora.
- Okoudowa, B. (2015). O português, sua variação e seu ensino na África: exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. *Letras & Letras*, 31(3), 10-27. <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-2>
- Pinto, J. (2024). *Relatório de Avaliação – Formação Sequencial – ISCED Luanda*. RETFOP – Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola (relatório não publicado).
- Pires Sequeira, A., & Figueiredo, M. (2023). Cooperação Internacional em Educação e Formação: Um trajeto da Escola Superior de Educação de Setúbal. *Medi@ções*, 11(2), 61–78. <https://doi.org/10.60546/mo.v11i2.398>
- Solla, L. (2015). Projetos no âmbito da cooperação internacional. In A. A. Costa & A. M. Pessoa (Coords). *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – 30 anos* (pp 79-87). Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.

Notas curriculares

Fernanda Botelho, professora coordenadora aposentada do Departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem da ESE/IPS.

É doutorada em Ciências da Educação - Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade Aberta.

Desde 1989, integrou vários dos projetos de cooperação da ESE/IPS com os países onde o português é língua oficial, em particular nas áreas de Língua Portuguesa e de Metodologia do ensino da Língua Portuguesa.

José Duarte, professor adjunto aposentado, do Departamento de Ciências e Tecnologia da ESE/IPS.

É doutorado em Educação Matemática, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Desde 1989, integrou vários projetos de cooperação com os países de Língua Portuguesa, nas áreas da Formação de Formadores e Professores, de Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática, do Desenvolvimento Curricular e da Didática, tendo feito parte das equipas de coordenação de alguns deles.