

ALTERAR O CURRÍCULO: MUDAR A IDENTIDADE

Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa

Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

in **Revista de Estudos Curriculares**. Braga: Universidade do Minho

O currículo [...] também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.

T. T. da Silva, 1997.

1. Introdução

A identidade é, antes de mais, uma questão do foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o “outro”, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos. O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projectadas), como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos. Como diz T. T. da Silva, “*Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é.*” E a diferença “*não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização*” (T. T. da Silva, 1997).

É por isso que neste jogo de relações, a questão do poder é fundamental para a identidade, pois implica uma vivência consciente e assumida da diferença. Ora as relações de diferença não são nunca estabelecidas de uma forma simétrica. O sujeito arrisca o sentido da “sua” existência, num contexto de negociação, sendo o conflito a via natural de acesso à autonomia. É por isso que se diz que a perda de identidade se relaciona muitas vezes com a perda de capacidade de agressão. No fundo, é a luta da auto-determinação do “eu”.

Por outro lado, há que contar também com a identidade social, que tem a ver com os diferentes papéis experimentados ao longo da história biográfica de cada sujeito. É o sentido de afiliação, relacionado com a interiorização das normas dos grupos de pertença: as classes sociais, o género, a etnia, os grupos profissionais, etc. A identidade, neste caso, “*é a vertente subjectiva da integração do sistema, a maneira como o actor*

interiorizou os valores institucionalizados através dos papéis. É pela sua pertença, por vezes herdada, a este ou àquele grupo social, a que correspondem papéis e estatutos, que o indivíduo se define: fazendo suas as expectativas dos outros, ao longo da socialização primária, a personalidade coincide com a personagem social e o eu é a representação do papel e da posição in-corporada” (M. A. Lopes, 1999: 209). Deste modo, a identidade social diz respeito aos aspectos do auto-conceito e imagem, baseados na sua pertença a um determinado grupo, à “tribo social”, com todo o seu quê de valorização ou desvalorização associadas. São as atitudes, as crenças, os valores e as experiências partilhadas a definir igualmente a identidade do sujeito.

Quando falamos de identidade profissional, referimo-nos a uma identidade social particular, uma entre tantas outras identidades sociais do sujeito, como vimos. É uma identidade especializada que diz respeito a um mundo institucional especializado que partilha saberes específicos, isto é, saberes profissionais, entendidos por Claude Dubar como aquelas *‘maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro ‘universo simbólico’*”. (C. Dubar, 1995: 100). Ao distinguir a socialização primária (aquisição de saberes de base) da socialização secundária, considera este autor que a construção da identidade profissional é um processo de socialização secundária que visa um *“resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constróem os indivíduos e definem as instituições”* (C. Dubar, 1995: 111).

Mas há que realçar que a conquista da identidade profissional, tal como havíamos visto no que diz respeito à identidade pessoal, se realiza num contexto de relações conflituais. *“A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza, a diferença é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados.”* (T. T. da Silva, 1997). Ora, se é certo que consideramos que essas práticas de significação, ou sejam, os processos de socialização secundária conducentes à aquisição da identidade profissional, decorrem no exercício da profissão e nos próprios locais de trabalho, também pensamos que a formação inicial portadora de uma qualificação profissional não se deverá alhear desses mesmos processos.

É neste particular que intervém o currículo, porque “o currículo produz, o currículo nos produz” (T.T. da Silva, 1997). De facto, há muito que deixou de ser concebido como aquele terreno desinteressado e neutro de transmissão meramente técnica de conhecimentos. Como diz Ivor Goodson, “o currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos” (I. Goodson, 1997: 17). Também para Michael Apple, “é sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de um grupo do conhecimento legítimo. Tem origem nos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo” (M. Apple, 1997: 131).

Com base nestes mesmos pressupostos teóricos utilizados na análise do currículo escolar, gostaríamos de centrar a nossa visão sobre o terreno da formação profissional de professores e analisar o processo conflitual de construção/alteração de um plano de estudos em particular, o da licenciatura em Ensino Básico, 1º Ciclo, da Universidade da Madeira, enquanto texto discursivo não da política da educação em geral, mas da política de formação de professores, no sentido de uma nova identidade profissional.

2. A alteração curricular

Até 1997, o curso de Ensino Básico, 1.º Ciclo, da Universidade da Madeira conferia o grau de Bacharel, sendo o seu plano de estudos o seguinte:

Disciplinas	Área	Anual/Semestral	Carga Horária
1.º ano			
Português I	Formação disciplinar	A	3
Matemática I	Formação disciplinar	A	5
Língua Estrangeira (Inglês ou Francês)	Formação disciplinar	A	2
Comunicação e Expressões não verbais I	Formação disciplinar	A	8
Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica	A	2
História e Filosofia da Educação	Ciências da Educação	S1	4
Psicologia da Educação I	Ciências da Educação	S1	4
Teoria e Desenvolvimento Curricular I	Ciências da Educação	S2	4
Psicologia da Educação II	Ciências da Educação	S2	4
			S1-28, S2-28
2.º ano			
Estudo do Meio	Formação disciplinar	A	4
Literatura para a Infância	Formação disciplinar	A	2
Comunicação e Expressões não verbais II	Formação disciplinar	A	4
Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira	Form. Metodológica	A	2
Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica	A	4
Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa I	Form. Metodológica	S1	2
Ensino/Aprendizagem de Matemática I	Form. Metodológica	S2	3
Psicologia da Educação II	Ciências da Educação	S1	3
Teoria e Desenvolvimento Curricular II	Ciências da Educação	S2	4
Métodos de Investigação em Educação	Ciências da Educação	S2	2
Organização e Administração Escolar	Ciências da Educação	S2	2
Sociologia da Educação	Ciências da Educação	S2	3
Português II	Formação disciplinar	S1	4

Matemática II	Formação disciplinar	S1	2
			S1-27, S2-30
3.º ano			
Prática Pedagógica III	Prática Pedagógica	A	12
Ensino/Aprendizagem de Matemática II	Form. Metodológica	A	2
Ensino/Aprendizagem do Meio	Form. Metodológica	A	3
Ensino/Aprendizagem das Expressões não verbais	Form. Metodológica	A	4
Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa I	Form. Metodológica	S1	2
Psicologia da Educação III	Ciências da Educação	S1	2
Seminários		S2	2
			S1-25, S2-23

Quadro 1

Como se pode constatar, este plano de estudos enfermava de alguns problemas de concepção, de onde se destacam os seguintes: não era capaz de optar por uma organização semestral ou anual; apresentava distorções ao nível da atribuição das cargas horárias, em que algumas disciplinas apareciam claramente favorecidas em detrimento de outras; tinha implícita uma separação entre a teoria e a prática e entre a pedagogia e a ciência. Além disso, o conjunto das disciplinas, ao não incluir assuntos de natureza cultural geral e não se abrir à formação na área da utilização das TIC, remetia para uma concepção de formação de professores claramente desajustada das actuais necessidades. Se não fosse a inclusão da Teoria e Desenvolvimento Curricular e da Sociologia da Educação, ambas capazes de propiciar reflexão crítica sobre o papel do professor e sobre o relacionamento entre a Escola e a Sociedade, e uma tímida abertura à ideia de que um professor pode ser investigador, conferida pela inclusão dos Métodos de Investigação em Educação, dir-se-ia que aquele plano de estudos se destinava à produção de meros técnicos de educação, numa perspectiva muito tradicional.

A partir de 1997/1998, por imposição decorrente da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, o curso foi reestruturado de forma a incluir mais um ano e conferir o grau de licenciatura (Cf. Quadro 2). Ao exigir o mesmo tipo de qualificação académica a todos os professores e educadores do país, *“esta medida da política educativa teve o condão de aproximar estatutariamente colegas, anteriormente distantes, para a construção de uma identidade profissional, assente pressupostamente nos mesmos padrões de qualidade, nas mesmas exigências de entrada nos cursos, e na melhoria de nível académico proporcionado, uma vez que todos os formadores teriam de possuir uma habilitação superior”* (J. M. Sousa. 2001: 15).

Todavia, a “ampliação” do plano, de três para quatro anos, não veio corrigir os problemas de coerência interna já detectados. Ao invés, acentuou o seu carácter contraditório, nomeadamente no que se refere à mistura desordenada de disciplinas

anuais e semestrais, com a agravante de provocar a existência de semestres com oito e nove avaliações finais, num quadro de carga horária lectiva absurdamente fragmentada. Infelizmente, porém, isso não foi tudo: foram incluídas disciplinas como Elementos de Física e Elementos de Química, entregues à responsabilidade de Departamentos com designação análoga, que as passaram a conduzir segundo critérios à revelia das necessidades de formação dos novos professores. Era um exemplo acabado de um plano de estudos fragmentário sem um fundamento lógico global, na linha do currículo como *“produto amorfo de gerações de remendões”* (H. Taba. 1962: 8).

Mas a questão da desadequação às necessidades dos futuros professores não era monopólio daquelas duas últimas disciplinas. O facto das disciplinas ditas “científicas”, onde se incluíam Português e Matemática, serem da responsabilidade científica de Departamentos “científicos”, aliado à existência de disciplinas de ensino/aprendizagem dessas mesmas matérias, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação, acentuava a separação entre a formação nas áreas específicas e respectivas didácticas. E, para cúmulo, quase nunca a organização conteudal das disciplinas “científicas” se inspirava no currículo oficial do 1.º Ciclo, que era, afinal, o currículo que os futuros professores seriam chamados a desenvolver na sua actividade posterior à respectiva graduação. Já António Flávio Moreira tinha alertado para o facto de que as *“reformas curriculares formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento dos entraves”* (A. F. Moreira, 1995: 7-8).

Esta ordem marcadamente disciplinar deste plano de estudos tem, no entanto, de ser lido à luz da relação de poder que então era exercida por certas unidades orgânicas recém-criadas da Universidade. *“A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornados ‘naturais’. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objectivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente”* (A. F. Moreira e T. T. da Silva, 1995: 31).

Disciplinas	Área	Anual/Semestral	Carga horária
1º ano			

Português	Formação Disciplinar	A	4
Matemática I	Formação Disciplinar	A	4
Língua estrangeira I (Inglês/Francês)	Formação Disciplinar	A	2
Comunicação e Expressão Físico-motora I	Formação Disciplinar	S1	3
Comunicação e Expressão Musical I	Formação Disciplinar	S1	2
História e Filosofia da Educação	Ciências da Educação	S1	3
Formação Pessoal e Social	Ciências da Educação	S1	2
Comunicação e Expressão Plástica I	Formação Disciplinar	S2	3
Comunicação e Expressão Dramática I	Formação Disciplinar	S2	2
Psicologia da Educação I	Ciências da Educação	S2	5
Seminário	Ciências da Educação	S2	2
			S1-20, S2-22
2º ano			
Matemática II	Formação Disciplinar	A	3
Ciências da Natureza	Formação Disciplinar	A	3
Psicologia da Educação II	Ciências da Educação	A	3
Prática Pedagógica I	Ciências da Educação	A	3
Comunicação e Expressão Físico-motora II	Formação Disciplinar	S1	2
Comunicação e Expressão Musical II	Formação Disciplinar	S1	3
Língua estrangeira II (Inglês/Francês)	Formação Disciplinar	S1	2
Técnicas e Materiais de Ensino	Ciências da Educação	S1	2
Novas Tecnologias e Inovação na Educação	Ciências da Educação	S1	3
Literatura para Infância	Formação Disciplinar	S2	2
Comunicação e Expressão Plástica II	Formação Disciplinar	S2	2
Comunicação e Expressão Dramática II	Formação Disciplinar	S2	3
Teoria e Desenvolvimento Curricular	Ciências da Educação	S2	3
Ens./Apr. Língua estrangeira	Ciências da Educação	S2	2
			S1-24, S2-24
3º ano			
Ciências Sociais	Formação Disciplinar	A	2
Prática Pedagógica II	Ciências da Educação	A	4
Sociologia da Educação	Ciências da Educação	S1	3
Psicologia da Educação III	Ciências da Educação	S1	4
Ens./Apr. Português	Ciências da Educação	S1	3
Ens./Apr. Comunicação e Expressão Dramática	Ciências da Educação	S1	2
Ens./Apr. Comunicação e Expressão Musical	Ciências da Educação	S1	2
Ens./Apr. Ciências da Natureza	Ciências da Educação	S1	2
Elementos de Física	Formação Disciplinar	S1	3
Organização e Administração Escolar	Ciências da Educação	S2	3
Métodos de Investigação em Educação	Ciências da Educação	S2	2
Ens./Apr. Matemática	Ciências da Educação	S2	3
Ens./Apr. Expressão Físico-motora	Ciências da Educação	S2	2
Ens./Apr. Expressão Plástica	Ciências da Educação	S2	2
Ens./Apr. Ciências Sociais	Ciências da Educação	S2	2
Elementos de Química	Formação Disciplinar	S2	3
			S1-25, S2-23
4º ano			
Prática Pedagógica III	Ciências da Educação	A	10
Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica	Ciências da Educação	A	3
Projecto Pedagógico e Intervenção Educativa	Ciências da Educação	A	3
História da Madeira	Formação Disciplinar	S1	2
Opção I	Formação Disciplinar	S1	2
Opção II	Formação Disciplinar	S2	2
Educação para a Saúde	Formação Disciplinar	S2	2
			S1-20, S2-20

Quadro 2

O carácter altamente disciplinar deste plano de estudos obstaculizava o fluir duma verdadeira comunicação entre os saberes científicos e pedagógicos, teóricos e práticos, académicos e profissionais, impedindo, dessa forma, “o trabalho em equipa de especialistas que colaborativamente desenvolvam novas formas de compreensão da

realidade e produzam novos saberes multi, inter e transdisciplinares” (M. R. Fernandes, 2000: 140), saberes esses necessários à abordagem temática, localizada e integrada dos problemas que os futuros professores terão de enfrentar.

Finalmente, refira-se a circunstância do “novo” plano de estudos de licenciatura conter desequilíbrios gritantes mesmo entre as componentes de formação em ciências da educação. As disciplinas de psicologia, por exemplo, ocupavam uma carga horária dupla da média nacional (225 horas) em cursos de licenciatura equivalentes. Por sua vez, a prática pedagógica, com 500 horas no total do curso, não se poderia comparar, por exemplo, com a situação da ESE de Castelo Branco, com as suas 960 horas.

A “ampliação” do bacharelato para licenciatura decorreu, de facto, em condições pouco propícias à reflexão e ao amadurecimento que deveriam sempre preceder quaisquer intentos de revisão curricular, tendo sido a urgência o principal elemento explícito condicionador da alteração do plano de estudos.

O problema é que, nas universidades com uma organização departamental, uma vez estipulados planos de estudos que envolvem vários departamentos, nem sempre se torna tarefa fácil proceder a alterações, mesmo que elas decorram de imperativos de natureza científica, conceptual ou institucional, como é, em parte, o caso que abordamos. Além disso, a Universidade da Madeira, como muitas outras, revela dificuldades cada vez maiores no recrutamento de alunos para determinadas áreas do conhecimento, o que, por sua vez, insinua a questão do seu financiamento e da manutenção de postos de trabalho docente. Nesse quadro, qualquer tentativa de alteração tendente a eliminar disciplinas, conferir-lhes novas concepções, ou deslocá-las para outras tutelas departamentais, esbarra invariavelmente em fenómenos de resistência, muitas vezes próximos da luta pela sobrevivência.

Se se revela relativamente fácil fazer aprovar um curso novo em senado universitário, as propostas de alteração tendem a ser apreciadas, não imediatamente à luz do interesse de formação dos alunos, mas do ponto de vista da reserva de poder que cada departamento detém no plano de estudos. Por outro lado, há a considerar a influência de teorias implícitas, mais ou menos empíricas, cuja vigência é óbvia no interior das universidades, nomeadamente entre os professores sem formação na área das ciências da educação. Essas teorias ocupam um espectro amplo, que inclui convicções do género “para ensinar, basta saber”, ou “quem sabe, sabe ensinar”, ou, ainda, as que postulam a

precedência “natural” da formação “científica” sobre a formação “pedagógica”, além da certeza inabalável da importância decisiva da(s) “sua(s)” disciplina(s), por vezes em detrimento das restantes, para a formação dos professores ou para a regeneração do ensino não superior.

Ora, foi sobre este terreno minado, e com a consciência premente da reflexão que ia sendo promovida pelo Inafop sobre formação de professores e futura acreditação dessa formação, que o Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira iniciou o estudo conducente a uma profunda alteração dos seus planos de estudos, incluindo o curso de Ensino Básico, 1.º Ciclo.

Não pretende este texto, como se julga ser evidente, pronunciar-se sobre a legitimidade do Estado, representado pelo Inafop, no que se refere ao juízo implícito que vem produzindo sobre a formação de professores no nosso país, nem discutir eventuais choques da actividade normativa do Inafop com a autonomia das universidades. No caso que descrevemos, a reflexão promovida pelo Inafop cruzou-se com a auscultação dos nossos alunos, primeiros interessados, dos nossos docentes, e com o estudo de educação comparada que levámos a cabo, destinado a identificar pistas e tendências, quer em Portugal, quer na Comunidade Europeia, que nos ajudassem a dar coerência e consistência a novos planos de estudo para as nossas licenciaturas de formação de professores.

Findo esse estudo comparativo, tínhamos chegado aos seguintes consensos:

- a) A licenciatura decorreria ao longo de quatro anos lectivos, incluindo a iniciação à prática profissional;
- b) Todas as disciplinas seriam semestrais, com excepção das disciplinas dos quartos anos, em que a pulsação seria a conferida pelas actividades relacionadas com o estágio;
- c) Seria instituído um verdadeiro estágio pedagógico no quarto ano, como corolário da actividade de prática pedagógica mantida ao longo dos anos anteriores;
- d) O número de horas semanal deveria ser contido de modo a não ultrapassar muito as vinte, para que os estudantes tivessem tempo livre para frequentar a biblioteca, fazer investigação e interagir com colegas e professores;
- e) Todas as disciplinas integrariam a teoria e a prática, que não teriam qualquer vínculo de precedência;
- f) As disciplinas de formação específica seriam organizadas em termos de Ensino/Aprendizagem, de modo a abordarem, em simultâneo, a informação e a respectiva metodologia;
- g) Seriam incluídas disciplinas relacionadas com a formação cultural geral, com a formação pessoal e com a formação ética e deontológica;

- h) Seriam reintroduzidas disciplinas relacionadas com a utilização das TIC em contextos educativos¹;
- i) Deveria ser criada uma oficina relacionada com a utilização das TIC, que tivesse carácter multidisciplinar e fosse integradora das diversas aprendizagens ocorridas ao longo do curso, sendo os artefactos nela produzidos uma evidência das concepções assumidas.

1º Semestre	Horas	Area de Formação	ECTS
História e Filosofia da Educação	3	FEG	4
Ensino/Aprendizagem Português I	5	FADDE - Português	7
Ensino/Aprendizagem Matemática I	5	FADDE - Matemática	7
Ensino/Aprendizagem Expressão Motora I	3	FADDE - Expressão Motora	4,5
Ensino/Aprendizagem Expressão Musical I	3	FADDE - Expressão Musical	4,5
Saúde e primeiros socorros	3	FADDE - Saúde	3
total	22		30
2º Semestre			
Psicologia do Desenvolvimento	4	FEG	6
Ensino/Aprendizagem Português II	6	FADDE - Português	7,5
Ensino/Aprendizagem Matemática II	6	FADDE - Matemática	7,5
Ensino/Aprendizagem Expressão Motora II	3	FADDE - Expressão Motora	4,5
Ensino/Aprendizagem Expressão Musical II	3	FADDE - Expressão Musical	4,5
total	22		30
3º Semestre			
Psicologia da Aprendizagem	4	FEG	6
Investigação em Educação	3	FEG	4
Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social I *	4	FADDE – Estudo do Meio	5
Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica I	3	FADDE - Expressão Plástica	4,5
Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática I	3	FADDE - Expressão Dramática	4,5
Prática Pedagógica I	4	IPP	6
total	21		30
4º Semestre			
Teoria e Desenvolvimento Curricular	4	FEG	5,5
Sociologia da Educação	3	FCSE	4,5
Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social II **	4	FADDE - Estudo do Meio	5
Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica II	3	FADDE - Expressão Plástica	4,5
Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática II	3	FADDE - Expressão Dramática	4,5
Prática Pedagógica II	4	IPP	6
total	21		30
5º Semestre			
Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino	3	FEG	4,5
Desenvolvimento Pessoal	3	FCSE	4,5
Administração e Gestão Escolar	3	FEG	4,5
Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira I	3	FADDE – Francês/Inglês	4,5
Novas Tecnologias e Inovação na Educação	4	FEG	6
Prática Pedagógica III	4	IPP	6
total	20		30
6º Semestre			
Metodologia do Ensino Básico	4	FADDE - Metodologia	6
Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira II	3	FADDE – Francês/Inglês	4,5
Ética e Deontologia Profissional	3	FCSE	4,5
Necessidades Educativas Especiais	3	FADDE - Metodologia	4,5
Temas da cultura contemporânea	3	FCSE	4,5
Prática Pedagógica IV	4	IPP	6
total	20		30
4º Ano			
Oficina Multimédia	4	FADDE - Multidisciplinar	12
Seminário de Reflexão sobre a P. Pedagógica	2	IPP	6
Estágio	14	IPP	42
total	20		60

Número total de ECTS			240
----------------------	--	--	-----

* História e Geografia	FEG:	Formação educacional geral	40,5 ECTS
** Ciências da Natureza	FADDE:	Formação nas áreas de docência e didáticas específicas	109,5 ECTS
	FCSE:	Formação cultural, social e ética	18,0 ECTS
	IPP:	Iniciação à prática profissional	72,0 ECTS

Quadro 3

A concretização do que se acabou de expor, foi a proposta de alteração do plano de estudos apresentada ao Senado Universitário da Universidade da Madeira, onde foi discutida em plenário. Convém referir que, ao contrário de outros senados universitários, o Senado da UMA não está organizado em secções, funcionando, portanto, em plenário, mesmo para debater questões de natureza científica, como é o caso. Em plenário, contam de igual maneira as opiniões (e os votos) dos alunos, dos funcionários e docentes, sendo escusado explicar que, entre estes últimos, têm idêntico poder as opiniões dos especialistas, neste caso das ciências da educação, e as dos restantes, mesmo que não vão além de veicular posições que nada têm que ver com ciência. Como podem nada ter a ver com ciência as coligações *ad-hoc* que se venham a estabelecer, no interior do senado, para decidir num sentido ou noutro. Não nos deteremos a pormenorizar, neste texto, o tom, a dificuldade, a crispação, nem a força e a determinação que foi necessário ousar exhibir para que a nossa proposta, depois de muita discussão, suspensão para negociações bilaterais entre o Departamento de Ciências da Educação, que não tinha nada de essencial para ceder, e quase todos as restantes onze unidades orgânicas da Universidade da Madeira, fosse finalmente aprovada, por margem escassa e com a participação empenhada dos alunos representantes do Departamento. O que fica registado é o resultado final de um processo difícil e conflitual, mas que acabou por servir para afirmar, definitivamente segundo acreditamos, o Departamento no interior da Universidade. O novo plano de estudos (Cf. Quadro 3) entrou já em vigor neste ano lectivo.

Vale ainda a pena referir que, da reflexão subsequente à apresentação da proposta de alteração do plano de estudos, o Departamento decidiu adoptar o par (19) Português e (18) Matemática como disciplinas específicas de acesso a esta licenciatura, fixando como nota mínima 120 pontos em ambos os casos.

3. Contribuindo para a construção de uma nova identidade profissional: a oficina multimédia

Este novo plano de estudos, ao introduzir uma organização semestral, estabilidade no número de disciplinas ao longo do curso e garantia de equilíbrio entre as várias componentes de formação, visava a própria coerência interna, além de propor aos alunos um ritmo de trabalho regular. Por sua vez, a almejada integração da teoria e da prática, a unificação das matérias e das respectivas metodologias no mesmo espaço designado genericamente de ensino/aprendizagem, a ênfase colocada nas várias expressões, a inclusão de disciplinas relacionadas com a formação cultural geral, formação pessoal e a formação ética e deontológica, e a reintrodução das disciplinas relacionadas com a utilização das TIC em contextos educativos, visavam contribuir para a produção, logo em sede de formação inicial, de uma identidade profissional sólida, capaz de resistir ao cerco da tradição instalada nas escolas do primeiro ciclo.

Essa identidade, cremos, passa pela interiorização do que subjaz a este plano de estudos: um olhar integrador para a prática docente, uma desconstrução dos muros tradicionalmente erguidos em redor dos assuntos, uma reabilitação das expressões, um diálogo permanente entre as teorias e as práticas educativas, as ciências e as ciências da educação em acção sinérgica na formação dos professores.

Em nome daqueles princípios propusemos, para as disciplinas de ensino/aprendizagem de matérias cuja tutela científica é geralmente assumida por outros departamentos (por exemplo, Português ou Matemática), serem tratadas como questões fronteiriças, isto é, áreas de cooperação activa entre os dois departamentos interessados (entre Estudos Romanísticos e Ciências da Educação, ou entre Matemática e Ciências da Educação). Procurámos com isso acautelar, não apenas o superior interesse da formação dos nossos alunos, mas também propor à Universidade uma demolição parcial das paredes erguidas a separar os saberes. No interior do Departamento de Ciências da Educação, no entanto, a ambição foi mais longe: criámos uma disciplina sem tutela (a não ser para efeitos administrativos, uma vez que a Universidade bloquearia em redor do “desaforo” de uma disciplina sem professor titular), de carácter verdadeiramente oficial onde, portanto, se fabricam artefactos (que devem ser educacionais), e que não pertence, em exclusivo, a nenhuma área científica do Departamento. Uma disciplina onde todas as áreas de formação, e todos os professores, possam ser chamados a aportar informação, crítica, apoio, interesse.

Essa disciplina é a oficina multimédia. A sua criação inscreve-se no quadro da reintegração das TIC no plano de estudos, como é evidente, mas aspira mais além do que já é tradição aspirarem as disciplinas relacionadas com as TIC na formação inicial de professores. Colocada no quarto ano da licenciatura, a par do estágio pedagógico e do seminário de reflexão sobre a prática pedagógica, ela procurará atingir objectivos que se nos afiguram cruciais: operar a síntese da teoria de intervenção educativa desenvolvida ao longo dos anos anteriores, produzir artefactos electrónicos cuja estética resulte do conhecimento adquirido na síntese das várias expressões, promover a validação desses artefactos e mergulhar a respectiva motivação na prática pedagógica. Se alguma disciplina é emblemática da identidade profissional que, assumidamente, queremos ajudar a construir, é, seguramente, a oficina multimédia. Tão emblemática que decorrerão seguramente alguns anos até o Departamento ter sido capaz de gerar a dinâmica interna que torne irrecusável a presença (não obrigatória) de todos os docentes no seu espaço, e até de a abrir à participação de outras unidades universitárias, como, por exemplo, a de Arte e Design.

4. Conclusão

Quando nos propusemos alterar o plano de estudos, a questão *tout court* do poder não se nos colocava, pelo menos de uma maneira demasiado premente, como algo que deveria ser previamente acautelado. Isto não significa que não estivéssemos conscientes dessa questão: apenas que partíamos do princípio, tão implícito quanto ingénuo, de que quem tinha legitimidade para propor alterações curriculares teria também poder para as fazer aprovar, uma vez que o Senado não deixaria de secundar a opinião dos especialistas. É claro que essa tese ingénua durou apenas até começar o desenvolvimento de uma verdadeira barragem de argumentação desfavorável, que, procurando passar a ideia de se basear numa avaliação negativa da proposta, mais não era que a manifestação de desconformidade, não quanto a ela, mas em relação à ousadia de quem a colocava e à mais que previsível perda de “território” que esse facto acarretaria para determinados departamentos. Essa ousadia consistia, como vimos, na assunção de um poder que, até então, era “pacificamente” partilhado com base na manutenção de um *status quo* que, por acaso, pouco tinha que ver com a “produção” da identidade profissional para a qual queríamos que servisse o nosso plano de estudos.

Não deixará de ser interessante referir que a luta pela instituição de um instrumento curricular produtor de uma nova identidade profissional para os nossos alunos acabou por se tornar, ela própria, num instrumento da afirmação do Departamento de Ciências da Educação no interior da Universidade da Madeira. E, ao mesmo tempo, produtor de identidade nossa, por nos ter obrigado ao confronto e ao reconhecimento das diferenças entre as nossas concepções e as concepções instaladas, de onde a consciência de nós próprios, e da nossa autonomia científica, saíram reforçados.

O Departamento de Ciências da Educação tinha sido parte do produto da diluição da Escola Superior de Educação da Madeira na Universidade, onde a sua identidade de escola de formação integrada de professores se tinha, de alguma maneira, perdido, substituída por uma visão fragmentária do conhecimento. Este processo de alteração curricular serviu, também, para a reunificação dos fragmentos, tendo em vista produzir um futuro profissional capaz de operar sínteses integradoras de conhecimento.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- DUBAR, C. (1995). *La socialisation – construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- LOPES, M. A. (1999). *Libertar o desejo. Resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- MOREIRA, A. F. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. In T. T. da SILVA, & A. F. MOREIRA (Orgs.), *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 7 – 20). Petrópolis: Vozes.
- MOREIRA, A. F., & SILVA, T. T. (1995). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução. In A. F. MOREIRA, & T. T. SILVA (Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 7 – 37). São Paulo: Cortez Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. T. (1997). GT Currículo, 20ª Reunião Anual da ANPED, disponível em: <http://www.ufgrs.br/faced/gtcurric/tr978.html>
- SOUSA, J. M. (2001, 6 Julho). O Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira*, 13 – 16.
- TABA, H. (1962). *Curriculum Development – Theory and Practice*. Harcourt: Brace and World, Inc..

ⁱ A este propósito deve ser referido que os planos de estudo de bacharelato em educação de infância e de professores de ensino básico – 1.º ciclo da Escola Superior de Educação da Madeira (instituição extinta em 1989 e “diluída” na Universidade da Madeira desde então) incluíam disciplinas relacionadas com a utilização das TIC em contextos educativos desde o ano lectivo de 1986/87, tendo a ESE-Madeira sido uma das primeiras ESEs do país a ousar esse passo. No entanto, essa tradição perdeu-se na Universidade da Madeira até 1997, muito porque o docente seu impulsionador esteve a desempenhar funções públicas.